

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Maria Teresa

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012

**Dedico este trabalho aos meus pais (in memoriam),
expressando desta forma a saudade
e a falta que sinto pela sua ausência.**

Agradecimentos

No desenvolvimento deste trabalho recebi o apoio e incentivo de diversas pessoas, às quais quero deixar expresso aqui o meu reconhecimento:

À Doutora Angelina Sanches pela orientação, partilha de saberes e, acima de tudo, pela força que me deu para continuar em momentos menos positivos.

Aos pais das crianças pela sua confiança, colaboração, entrega e pela alegria que proporcionaram ao poder conviver, ensinar e aprender com os filhos.

À minha família pelo afeto e paciência que me tem dedicado, especialmente a minha tia Amélia que é o esteio das minhas fraquezas.

A todos os Docentes da Escola Superior de Educação de Bragança pelo que me ensinaram e pelo que me inquietaram neste processo de querer ser profissional de educação com vontade de fazer sempre melhor.

A todos os meus amigos pelo apoio e incentivo incondicional durante estes e outros momentos, nomeadamente à Isabel, à Ana, ao César, à Estefânia, ao José, à Luísa e à Inês.

Sou muito grata àqueles que, embora ausentes, contribuíram em muito para aquilo que eu sou, à minha mãe, ao meu pai e à minha avó Maria Teresa.

Às minhas colegas e a todos os outros que, embora não sejam referidos, contribuíram de alguma forma para a concretização deste trabalho.

Um bem-haja, muito bem-haja a todos.

Resumo

A relevância que na educação das crianças se atribui às experiências de aprendizagem em que se envolvem requer um olhar reflexivo sobre a ação educativa que se desenvolve com elas.

O presente trabalho tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre a ação educativa que desenvolvemos num jardim de infância situado em contexto urbano e enquadrado na rede privada de educação pré-escolar. As linhas de ação pedagógica tendem para uma perspetiva socio-construtivista, visando um papel ativo das crianças na construção do seu próprio processo de aprendizagem e que os contextos em que se integravam se tornassem facilitadores desse processo.

Procuramos equacionar as dinâmicas promovidas ao nível da organização do ambiente educativo, da orientação da prática educativa e o papel que, nesse processo, poderiam assumir as famílias e a comunidade.

Evidenciamos a importância dos profissionais aprofundarem saberes que lhes permitam tornar-se mais autónomos nas suas escolhas pedagógicas e mais abertos ao trabalho, em parceria com os diferentes agentes educativos.

Palavras-chave: Educação de Infância; pedagogia participativa; trabalho de projeto, experiências de aprendizagem integradas.

Abstract

The significance given to learning experiences in which children take part in preschool education demands a reflexive look at the educational action developed with them.

In the light of this, the aim of this work is to deepen reflection on the educational action developed in a kindergarten located in an urban context, within the private network of preschool education. The pedagogical courses of action followed tend to a socio-constructivist perspective, in order to enable the children to assume an active role in the construction of their own learning process and allow the contexts in which they were integrated to become facilitators of that process.

We intended to assess the dynamics promoted at different levels, namely concerning the educational environment organization; the educational practice orientation; and the role that families and the community may assume in the process.

The study shows how important it is for professionals to deepen their knowledge in order to become more autonomous as far as their pedagogical choices are concerned as well as more open to working in partnerships involving the various educational agents.

Keywords: Preschool Education; participatory pedagogy; project work; integrated learning experiences.

Índice Geral

Resumo	V
Abstract	VII
Índice de figuras	X

INTRODUÇÃO..... 1

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA 3

1.1. Contexto institucional	3
1.2. Caracterização do grupo de crianças	6
1.3. Caracterização do ambiente educativo/sala	7
1.3.1. Organização do espaço/sala	7
1.2.2. Organização do tempo	16
1.3.3. Processo de interação	20
1.4. Fundamentação das opções educativas	21
1.3.1. O trabalho de projeto em contexto pré-escolar	28

II. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM 31

2.1. Planificação, reflexão e avaliação da ação educativa	31
2.2. Experiência de aprendizagem: pesquisando sobre dinossauros.....	33
2.3. Experiência de aprendizagem: procurando ir mais além da narrativa	45
2.4. Experiência de aprendizagem: descobrindo obras de arte	62

III. REFLEXÃO FINAL..... 71

BIBLIOGRAFIA 75

Índice de Figuras

Figura 1. Espaço e recreio exterior.....	4
Figura 2. Espaço exterior com momentos educativos intencionais.....	5
Figura 3. Planta da sala no início do ano letivo.....	10
Figura 4. Área da expressão plástica.....	11
Figura 5. Trabalhos relacionadas com a emergência da escrita.....	12
Figura 6. Área da escrita.....	13
Figura 7. Área da biblioteca.....	13
Figura 8. Área das construções.....	14
Figura 9. Área e materiais de jogos.....	15
Figura 10. Área da casa.....	15
Figura 11. Mapas de apoio ao trabalho pedagógico.....	16
Figura 12 – Rotina diária.....	19
Figura 13 – Dimensões da Pedagogia da Infância.....	24
Figura 14. Livro sobre os dinossauros.....	34
Figura 15. Construções sobre o tópico dos dinossauros.....	40
Figura 16. Classificação dos brinquedos de dinossauros, em grande grupo.....	41
Figura 17. Exemplos de trabalhos elaborados pelas crianças.....	41
Figura 18. Representação do comprimento do dinossauro no parque de estacionamento.....	43
Figura 19. Registo como forma de sistematização do que aprendemos.....	44
Figura 20. O livro da narrativa.....	45
Figura 21. Exposição da história no placar.....	49
Figura 22. Trabalhos elaborados por crianças e pais sobre a família de cada um.....	50
Figura 23. Trabalhos realizados a partir de fotografias da família.....	51
Figura 24. Representação de papéis sociais e familiares.....	51
Figura 25. Momento de recontagem da história com cartões.....	56
Figura 26. Animais trabalhados no âmbito do projeto.....	57
Figura 27. Cartões de atividades sobre a escrita.....	57
Figura 28. Descobrimo o código escrito.....	59
Figura 29. Reprodução dos animais elaborados na área da expressão plástica.....	59
Figura 30. Grelha de registo.....	61
Figura 31. Jogo complementar da atividade, vestindo bonecas.....	61
Figura 32. Exposição de máscaras.....	63
Figura 33. Reprodução de máscaras em pastel.....	64
Figura 34. Narrativa de Marc Chagall.....	65
Figura 35. Trabalhos das crianças sobre a viagem de Marc Chagall para a América.....	66

Figura 36 – Visita ao museu de Arte Contemporânea.....	66
Figura 37. Trabalhos sobre a obra de Graça Morais.....	67
Figura 38. Crianças representando o ciclo das borboletas em linguagem corporal.....	67
Figura 39. “Um menino a sonhar com um grilo”.....	68
Figura 40. Grilo numa gaiola feito em plasticina	68
Figura 41 – Metamorfoses: o homem touro e o homem pássaro em diferentes materiais.....	68
Figura 42. Painéis da amizade.....	69

Introdução

O trabalho que apresentamos enquadra-se no âmbito da prática do ensino supervisionado do curso de mestrado em educação pré-escolar, realizada em contexto de jardim de infância, com um grupo de vinte e quatro crianças de três e quatro anos de idade.

Sabendo que a educação de infância é um processo determinante para o desenvolvimento harmonioso da criança, justifica-se que o educador tente adquirir uma boa formação ética, teórica e prática, de forma a promover uma educação de qualidade.

O propósito deste relatório consiste em refletir e compreender as práticas que desenvolvemos e os seus possíveis contributos para o desenvolvimento global das crianças.

No que se refere à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em três capítulos interligados, através dos quais se procura explicitar o trabalho desenvolvido.

No primeiro capítulo procedemos à contextualização da prática educativa em que a ação foi desenvolvida, refletindo sobre a organização do espaço, do tempo/rotinas, da constituição do grupo e das interações com os diferentes parceiros educativos. Pretendemos compreender o modo como estas dimensões se apresentaram e os seus potenciais contributos para a construção de melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Interrogamo-nos, ainda, sobre as opções educativas a ter em conta no desenvolvimento da prática pedagógica e sublinhamos a importância de enveredar por uma aprendizagem ativa, com recurso ao trabalho de projeto.

No segundo capítulo apresentamos e analisamos as experiências de aprendizagem promovidas com as crianças, evidenciando aquelas que nos pareceram poder ilustrar melhor o percurso formativo desenvolvido. Procuramos salientar os modos de ação pedagógica promovidos e os processos de envolvimento das crianças e da comunidade educativa. Tentamos ainda contextualizar as situações em que surgiram as experiências de aprendizagem e os recursos materiais e humanos a que recorremos para concretizá-las. Estas proporcionaram às crianças vivências diversificadas, mas assumindo uma visão integrada de modo a articular saberes relacionados com as várias áreas e domínios de conteúdo curricular. No decurso da ação foi recolhida informação, através da observação e respetivas notas de campo, que integramos ao longo da

descrição das experiências de aprendizagem, ajudando a melhor compreender o significado que lhes ia sendo atribuído pelas crianças.

Por último, apresentamos uma reflexão sobre a globalidade da prática educativa, procurando sublinhar os contributos da mesma para as crianças e para nossa própria formação e desenvolvimento profissional.

I. Contextualização da prática educativa

A compreensão do processo de aprendizagem pré-escolar requer ter em conta o contexto em que o mesmo tem lugar, considerando as suas especificidades e dinâmicas de (re) organização promovidas ao longo da prática educativa.

Neste sentido, importa considerar a instituição e o ambiente educativo, nas suas múltiplas dimensões, bem como, as opções educativas em que procuramos apoiar a nossa ação pedagógica.

1.1. Contexto institucional

A ação educativa desenvolveu-se num jardim-de-infância situado em contexto urbano e integrado na rede privada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

As instalações foram criadas na década de 80¹, numa ação de parceria entre o Ministério da Solidariedade e Segurança Social e o Ministério da Saúde, tendo como finalidade criar respostas socioeducativas para crianças de famílias carenciadas e os filhos dos trabalhadores dos dois Ministérios mencionados, passando, mais tarde, a ser administrada pela Santa Casa da Misericórdia. Na atualidade procura, num quadro de igualdade de oportunidades e de direitos, dar resposta a todos, ou seja, a crianças de famílias interessadas na frequência da mesma.

Ao nível da localização geográfica, o jardim de infância situa-se na confluência de duas ruas, atravessando uma delas a cidade, e próximo de algumas escolas e serviços sociais, o que contribui para que a população que o frequenta provenha de variadas zonas da localidade.

A estrutura física é ao nível de rés-do-chão e integra cinco salas de atividades, duas de creche e três de jardim- de- infância, e vários outros espaços de apoio, como, um salão polivalente, utilizado também como refeitório; um ateliê de pintura; uma sala de computadores; um gabinete para o pessoal docente, utilizado para a realização de reuniões e atendimento aos pais; uma cozinha; uma lavandaria e duas despensas; espaços sanitários, (três para crianças e dois para adultos); e uma sala de receção.

¹ A instituição entrou em funcionamento em 1986 e integrou crianças que frequentavam uma instituição tutelada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social e outra da tutela do Ministério da Saúde.

A instituição está equipada com sistema de aquecimento central, alimentado a gás natural.

O espaço exterior é amplo, diversificado e equipado de modo a proporcionar às crianças oportunidades diversas de aprendizagem e recreação em segurança, para o que contribui o bom estado de preservação dos equipamentos e a vedação do recinto.

O recreio exterior integra várias áreas lúdicas que possibilitam às crianças explorar e apreciar diversificados elementos naturais (áreas de sol, áreas de sombra, relva, areia, água), plantas vivas (árvores, arbustos e flores) e contraste de cor, forma e textura (terrenos e materiais diversos). Trata-se de um espaço que nos parece ir ao encontro do que Hohmann e Weikart (2009) consideram dever integrar um espaço de recreio exterior. Nele, podem identificar-se quatro áreas. Uma de espaço coberto, com o chão revestido em cimento, outra área, relvada e com diversas árvores de sombra, o que faz com que, e sobretudo no verão, possamos usufruir de um espaço interessante e gratificante para a realização de atividades, quer de cariz informal, quer intencionalmente planeadas. Existe uma outra área que integra um tabuleiro de areia, terra e árvores de jardim e uma casa de madeira, possibilitando oportunidades diversas de descoberta e de representação. Existe ainda outra área, composta por dois tipos de areia e equipada com parque infantil, composto por um bloco com escorrega, barras, rede para trepar e baloiços, um apoio com dois baloiços, escorrega e três cavalinhos cuja base é uma mola. O equipamento deste parque é adequado à idade das crianças e cumpre as normas europeias de segurança (Dec. Lei nº123/97 de 22 de Maio).

Para uma melhor compreensão da constituição e organização do recreio, importa relançarmos o olhar sobre as imagens que a seguir se apresentam.



Figura 1 - Espaço de recreio exterior

Como as imagens permitem perceber, o espaço de recreio possibilita o envolvimento em experiências de natureza diversa e em relações alargadas a outros grupos. Importa ainda sublinhar que, sendo o espaço exterior um prolongamento do interior “pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME/DEB, 1997, p.39) e que, pelas características e potencialidades, possibilita a diversificação de oportunidades educativas (*idem*). As imagens a seguir apresentadas ilustram algumas das atividades educativas que aí promovemos.

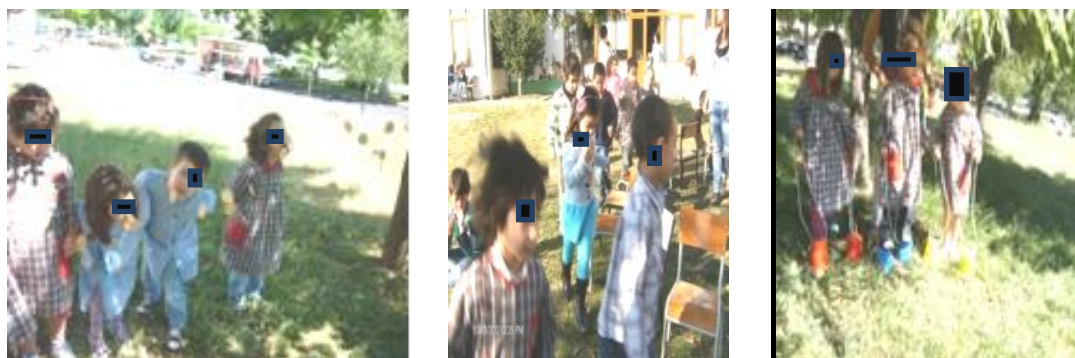


Figura 2 - Espaços exteriores com momentos educativos intencionais

Por isso, é de considerar que, tal como referem as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), o recreio exterior é um espaço educativo importante e que, como tal, merece uma atenção cuidada por parte dos educadores.

No que se refere à equipa pedagógica da instituição, esta é constituída por cinco educadoras de infância, uma das quais assume as funções de coordenação da instituição. Conta, ainda, com os serviços e colaboração de uma educadora de educação especial, ligada a um Agrupamento de Escolas da rede pública do Ministério da Educação, que apoia as crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.).

A equipa de pessoal não docente é composta por sete ajudantes de ação educativa e duas auxiliares de serviços gerais.

No que se refere ao funcionamento da instituição, segue os normativos previstos na Lei-Quadro da Educação Pré- Escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), integrando, para além da componente educativa, a componente de apoio às famílias, seguindo um horário que responde às necessidades dos pais.

Por conseguinte, o seu horário de funcionamento é alargado, entre as 7h45m e as 19h30m. A componente educativa decorre das 09h00m às 12h00m e das 14h00m às 16h00m e a componente de apoio à família distribui-se por três períodos: das 07h45m às 09h00m; das 12h00m às 14h00m e das 16h00m às 19h30m.

1.2. Caraterização do grupo de crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças com o qual desenvolvemos este projeto de intervenção, era constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. O grupo integrava esta constituição desde a creche para dar continuidade às relações constituídas com os pares e adultos (educadora e a auxiliar). É de relevar que não se procedeu à redução da sua dimensão, ainda que pudesse ter sido feita, de acordo com o previsto no Despacho nº 14026/2007, de 3 de Junho, ponto 5.4, considerando que integrava duas crianças com (N.E.E.) e sinalizadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

Pelo que nos foi possível observar, as crianças manifestavam-se bem integradas na sala e na instituição, aspeto que, como já referimos, nos levou a pensar que a continuidade da mesma constituição do grupo poderia ser uma mais-valia para poderem aprofundar relações. Como refere Gandini (2008) é fundamental manter-se a constituição do grupo de crianças e equipa educativa ao longo de um ciclo de trabalho, uma vez que permite criar maiores oportunidades de progressão e desenvolvimento.

No que se refere ao grupo sexual de pertença, integravam o grupo onze raparigas e treze rapazes. Quanto à faixa etária era constituído por cinco crianças de três anos e dezanove de quatro anos. Entendemos a heterogeneidade do grupo como um fator enriquecedor, pois, dela pode advir compreensão, aceitação da diferença, respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e cooperação.

Foi por isso nosso objetivo, o trabalho entre pares e em pequenos grupos com graus de desenvolvimento diferentes, de modo a que houvesse interajuda na resolução dos problemas e na superação das dificuldades. Situamo-nos, assim, na linha de pensamento preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) quando afirmam que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.35).

Ao nível do processo de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança e do grupo foram tidos em consideração dados recolhidos através da observação da ação das crianças em diferentes momentos da rotina e em espaços frequentados ao longo do dia, bem como da documentação produzida, permitindo-nos perceber que estabeleciam interações positivas e que gostavam de descobrir, participar ativamente nas iniciativas propostas e comunicar as suas vivências e saberes. Por conseguinte, exigia do educador grande capacidade de resposta, no sentido de escutar as suas ideias e propostas, favorecer o acesso a meios que lhes permitissem concretizá-las e promover a sua progressão, num quadro da implicação de todos no seu processo formativo.

Tentámos, ao longo do ano, responder aos seus interesses e necessidades formativas, promovendo o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que favorecessem a pesquisa e mobilização de meios diversos de recolha de informação.

Para as duas crianças com necessidades educativas específicas, tentámos encontrar respostas o mais ajustadas possível, em parceria com a educadora de educação especial.

No que se refere às características do agregado familiar das crianças, a maioria das famílias integrava do ponto de vista socioeconómico, de acordo com os rendimentos declarados, uma situação estável. No que se refere à composição da estrutura familiar, era constituída por pai, mãe e filho (s). Quanto à idade dos pais/mães, situavam-se na faixa etária compreendida entre os trinta e os quarenta e cinco anos.

1.3. Caraterização do ambiente educativo/sala

1.3.1. Organização do espaço/sala

A organização do espaço foi pensada de modo a motivar as crianças e encorajá-las para a realização de diferentes tipos de atividades, procurando criar um clima de bem-estar e de aprendizagem ativa.

Entendendo que, o modo como o espaço educativo se encontra organizado e como pode ser utilizado, influencia, em grande medida, as oportunidades lúdicas das crianças e, por conseguinte, a sua aprendizagem e desenvolvimento. Procurámos, assim, envolver as crianças na criação de um espaço com o qual se identificassem e em que pudessem agir de forma autónoma e responsável, sentir-se seguras e acolhidas. Por

consequente, foi promovida a participação das crianças na tomada de decisão sobre a organização e identificação dos materiais e das áreas, bem como na reparação de alguns materiais deteriorados e na procura de outros que, ao longo do ano, foram contribuindo para o enriquecimento das experiências realizadas.

Entendemos este processo como uma importante oportunidade para as crianças contribuírem com ideias sobre o papel que a cada uma cabe na valorização e no cuidado a ter com os espaços e materiais, num quadro de exercício de uma cidadania ativa e responsável. Nesta linha, foi ainda promovida a implicação das crianças na definição das regras a ter em conta ao nível da ocupação das áreas e uso dos materiais da sala, levando a uma melhor compreensão da necessidade de criar e respeitar compromissos e responsabilidades, como, por exemplo, os que dizem respeito a cada um arrumar o que desarrumou, a manter os espaços limpos, a esperar pela sua vez, entre outros.

A organização da sala foi ainda norteadada por intencionalidades múltiplas, no sentido de criar possibilidades de interação social, em grande e pequenos grupos, de brincar e trabalhar e de acolher diferentes ritmos, identidades e culturas (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011).

As áreas organizadas na sala foram a das expressões, biblioteca, construções, jogos e a da casa/faz de conta. Esta organização foi feita atendendo à diversidade, quantidade, estética, acessibilidade e visibilidade dos materiais, procurando que as crianças pudessem experienciar um quotidiano ordenado e fazer escolhas em função de gostos e intencionalidades próprias.

Esse espaço foi alvo de transformações ao longo do ano letivo, pois como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (p.12).

Por outro lado, Vasconcelos (2009) lembra que “O educador deve constantemente interrogar-se se a organização do espaço (...) trabalha na *zona de desenvolvimento próximo* das crianças, se se coloca um grau acima do seu desenvolvimento, se cria problemas, interrogações, propõe soluções, se é desafiador” (p.59)². Daí a importância que merece ser dada à observação e reflexão sobre o modo como os materiais e espaços educativos se apresentam e como são percebidos pelas crianças, requerendo-se que a desafiem a agir e a progredir.

No sentido de responder melhor às necessidades formativas e interesses das crianças e favorecer o seu desenvolvimento, procurámos, como alerta Rinaldi (1999) ver a sala como um *organismo vivo* que requer transformação, mas também a necessária continuidade de identidade dentro dessa mudança. As Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) lembram que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço às potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.38).

Procurámos envolver as crianças nas mudanças promovidas ao nível das áreas da sala, bem como, na planificação e reflexão das mesmas, tendo ajudado a tomar decisões sobre sítios onde integrar materiais, arrumá-los, montar e desmontar áreas.

A planta que se segue ilustra os espaços que integravam a sala de que falámos no início do ano. Esta tem a forma retangular, é espaçosa, possui uma excelente luminosidade natural e possibilidades de bom arejamento. Tem uma porta que dá acesso direto ao salão polivalente, outra ao espaço de recreio exterior e ainda uma outra que dá acesso para um pequeno ateliê de pintura e casas de banho.

² Para uma melhor compreensão desta ideia, importa lembrar o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky, que como refere (Gaspar (2010) o autor define como “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolver (p. 8).

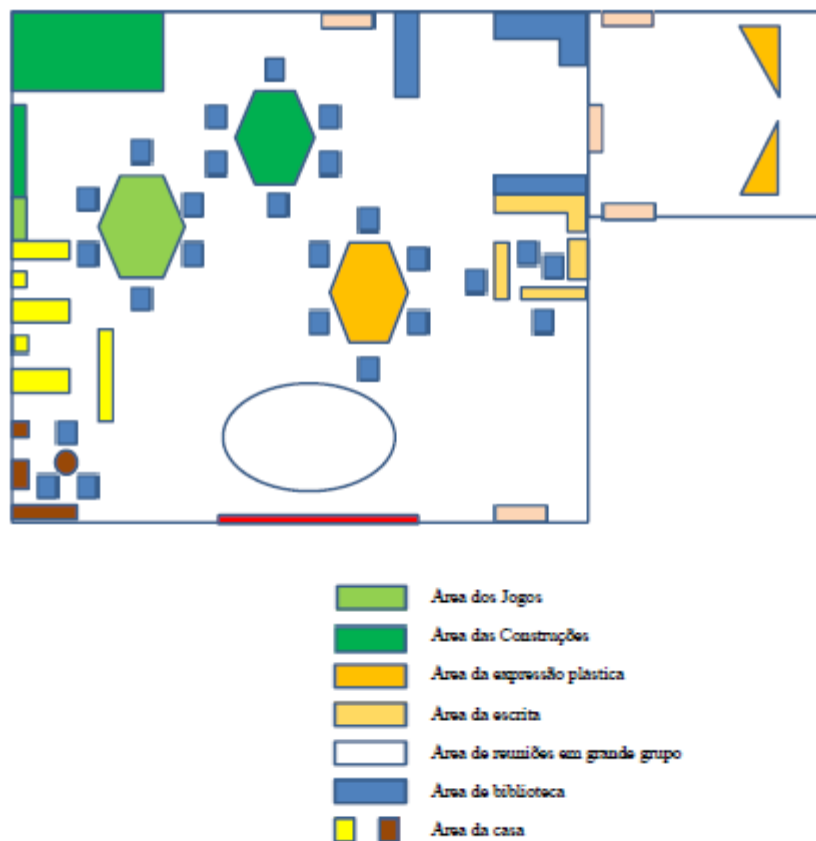


Figura 3 - Planta da sala no início do ano letivo

Como a planta da sala permite perceber, esta encontrava-se organizada em áreas de trabalho bem definidas, proporcionava diferentes tipos de atividades e uma fácil locomoção entre as diferentes áreas. Os materiais incluídos nessas áreas permitiam complementar experiências em quantidade suficiente para permitir às crianças variar de atividades e concretizar experiências potencialmente significativas.

No sentido de melhor compreendermos a organização da sala, importa relançar um breve olhar sobre as áreas que foram criadas.

• **Área da Expressão Plástica**

Esta área possibilitava a realização de vários tipos de atividades, como desenho, modelagem, recorte, colagem e pintura, incluindo, por isso, o recurso a um conjunto diversificado de materiais. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), “a disposição ordenada desses materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que

deseja” (p.62). São por isso essenciais para criar oportunidades para as crianças melhor poderem ver, representar, criar e narrar, descobrir e atribuir significado ao mundo em que se integram. Aspectos relevados ao nível da organização desta área, bem como a dimensão relacional e participativa como meios de aprendizagem experiencial.

Para as atividades de pintura existia um espaço contíguo à sala, onde havia dois cavaletes que permitiam que quatro crianças pudessem trabalhar em simultâneo e utilizar folhas de dimensões diversificadas, como a figura 4 permite perceber.



Figura 4 - Área de Expressão plástica

Esta atividade podia ainda ser realizada nas mesas, à semelhança das outras atividades de expressão plástica, e para concretizá-la as crianças dispunham de tintas de várias cores, pincéis de diferentes espessuras, bem como água e panos para que pudessem assegurar a limpeza dos espaços de trabalho, sendo esses de fácil higienização.

Existiam, ainda, muitos outros materiais organizados num armário de prateleiras abertas, que servia de apoio à área de expressão plástica, como giz, areia, cola, tesouras, papel e cabedal de diferentes tamanhos, cores e texturas, plasticina, pasta de farinha, barro, bem como vários outros materiais de desperdício que, no seu conjunto, permitiam e desafiavam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões em torno das intencionalidades dos trabalhos a realizar e dos materiais a selecionar e a combinar para os concretizar.

Os trabalhos produzidos pelas crianças foram valorizados e partilhados entre crianças e educadora como meios de documentação da ação desenvolvida, recolhendo daí indicadores que nos ajudassem a melhor compreendê-las e (re)orientá-las, de modo a melhor poder enriquecer as experiências vividas por cada uma e, por conseguinte, favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, foi ainda considerado

que, como sublinham Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “a documentação dos processos expressivos é uma fonte muito relevante para compreender a aprendizagem integrada das linguagens” (p.23).

A variedade de experiências que esta área possibilitava realizar e que procurámos valorizar no sentido de as crianças construírem aprendizagens integradas, tornaram possível articular os domínios da matemática, da oralidade e da escrita, o conhecimento do mundo e a formação pessoal e social, como mais adiante, na descrição da ação educativa, teremos ocasião de verificar.



Figura 5 - Trabalhos relacionadas com a emergência da escrita

- **Área da escrita**

A área da escrita integrava duas mesas e uma estante onde se encontravam jornais, revistas, lotos com letras e números e material variado de escrita, como blocos de notas e folhas de papel de diversas cores e tamanhos, lápis de cor, canetas de feltro, giz de várias cores e material de recorte. Esta área ficava contígua à área da biblioteca para facilitar a consulta do material de leitura que aí se encontrava e próxima da área de expressão plástica. A figura 6, a seguir apresentada, dá conta desse espaço e dos equipamentos de apoio que a área integrava.



Figura 6 - Área da escrita

Os textos criados em conjunto com as crianças e registados pela educadora, bem como as várias tentativas de escrita que as crianças realizavam e alguns registos de atividades eram expostos nesta área, procurando, como sugerem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), criar um ambiente que facilitasse a familiarização das crianças com o código escrito.

-

- **Área da biblioteca**

A área da biblioteca era constituída por duas estantes com vários livros e uma mesa onde se encontravam para consulta jornais e revistas, sendo renovados com alguma periodicidade. Esta área dispunha ainda de outra mesa pequena, uma manta, sofás, almofadas que convidavam à consulta dos materiais aí existentes.



Figura 7- Área da biblioteca

Tratava-se de uma área bastante frequentada pelas crianças e, mesmo quando integradas noutras áreas, procuravam-na para a consulta de documentos escritos. A grande procura manifestada pelas crianças na frequência desta área leva-nos a sublinhar a importância que parece ter-lhe sido reconhecida na procura de informação e no acesso

a diferentes materiais de leitura e de escritas disponíveis. O espaço parece ter apelado à fruição e à produção das crianças (Oliveira Formosinho & Andrade, 2011), constituindo um importante suporte ao desenvolvimento de atividades e projetos.

- **Área das construções**

Esta área era constituída por uma estante, na qual se encontravam diversos materiais lúdico-didáticos, bem como, uma carpete e uma mesa onde podiam concretizar e deixar expostos os trabalhos que realizavam. As imagens da figura 8 dão-nos conta de alguns desses trabalhos.



Figura 8- Área das construções

Nesta área, as crianças usufruem de oportunidades diversas de aprendizagem, proporcionando-lhe explorar, resolver problemas espaciais, seriar, comparar, agrupar, construir em colaboração ou de forma independente, representar experiências e desempenhar papéis. Por isso, a não existência de uma área de construções bem equipada, como referem Hohmann, Banet e Weikart (1979), “priva as crianças destas importantes experiências de ordem cognitiva e social” (p.54).

- **Área dos jogos**

A área dos jogos integrava duas mesas redondas e duas estantes onde se encontravam organizados os jogos. No decurso do ano letivo, foram construídos e adquiridos novos jogos, favorecendo o enriquecimento e a dinamização das atividades em que as crianças se implicavam. A realização de jogos em conjunto permitia que as crianças que se manifestavam mais capazes de resolver problemas e cumprir regras ajudassem as menos capazes a fazê-lo, permitindo assim criar zonas de desenvolvimento proximal.

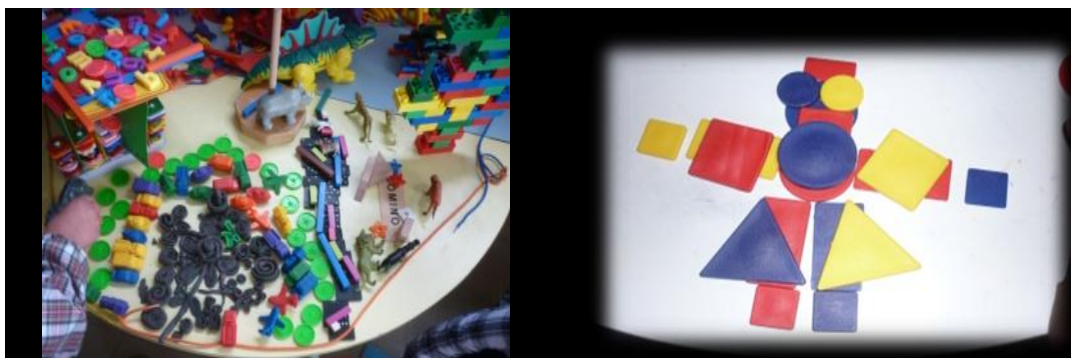


Figura 9- Área e materiais dos jogos

No que se refere à localização da área dos jogos, esta era contígua à área das construções porque permitiam complementar experiências educativas.

- **Área da casa/faz de conta**

A área da casa era composta por quarto e cozinha e situava-se próximo da área das construções, dado que as atividades lúdicas destas áreas, muitas vezes, entrecruzam-se.



Figura 10- Área da casa

Havia um leque alargado de materiais, incluindo sapatos, carteiras, máscaras e vestuário que poderia ser utilizado pelas crianças para que, nos seus jogos de faz de conta, melhor pudessem assumir e interpretar diferentes papéis. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (2009) “Uma área da casa transforma-se, inevitavelmente, num centro de ‘simulação’ e de desempenho de papéis” (p.56).

- **Os espaços verticais**

As paredes integravam um conjunto de equipamentos e materiais que se apresentavam como importantes suportes (in)formativos. Assim, importa referir um quadro em ardósia que servia para registo de datas, notícias, curiosidades e palavras novas ou não conhecidas por algumas crianças. São ainda de considerar um placar de exposição dos trabalhos desenvolvidos e um conjunto de mapas de registo, que ajudam na planificação, gestão e avaliação da ação educativa, como os quadros de aniversário, presenças/rotina semanal e as regras de vida em grupo, dos quais se apresentam alguns exemplos.



Figura 11-Mapas de apoio ao trabalho pedagógico

Nas paredes encontrava-se ainda a sinalética de identificação e funcionamento das áreas. Todavia, os recursos espaciais e materiais não podem ser vistos como limitados ao descrito, como integrando uma dimensão mais ampla e abrangente, pois, os recursos disponíveis ao nível da instituição e da comunidade foram fundamentais para levar a cabo iniciativas e projetos que desenvolvemos.

1.2.2. Organização do tempo

A criação de uma rotina diária em contexto pré-escolar constitui-se como um importante meio securizante para as crianças, pois, ajuda-as a prever os acontecimentos que vão suceder-se ao longo do dia e da semana. No entender de Hohmann, Banet e Weikart (1979) “a criança tem que ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir” (p.81). Daí poder entender-se como uma forma de promover a autonomia da criança.

É, por isso, importante que os educadores encontrem não apenas modos de organizar os tempos de experimentação diversificada, com objetos, situações e acontecimentos, como também que esse tempo proporcione às crianças estabelecerem interações diferenciadas, com os colegas e com adultos, em grande e pequeno grupo ou sozinhas.

Portanto, como refere Oliveira-Formosinho (2007) criar uma rotina diária é, essencialmente, “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69).

Para tal, requer-se ter em conta as características das crianças do grupo e, por conseguinte, que se escutem e valorizem os contributos que elas podem proporcionar para a sua criação, devendo ser progressivamente co-construída.

Descrevemos a seguir, de forma resumida, os tempos referenciais da rotina, apresentada.

Período da Manhã

Recepção e reforço de pequeno-almoço

Tempo de entrada, em que os pais acompanhavam a ida das crianças à sala para assinalarem a presença e na ida para o salão, onde podiam usufruir da tomada de uma pequena refeição, reforçando o pequeno almoço.

Acolhimento

Momento pensado para o reencontro do grupo, comunicação e escuta de experiências, alegrias e angústias vividas e que contribuía para unir o grupo, em termos de afetos e de trabalho.

Tempo de grande grupo

Este tempo tinha uma rotina semanal, que se encontrava indicada no quadro de presenças. Em cada dia da semana havia espaço para diferentes atividades, normalmente planeadas pelo adulto, mas podendo integrar propostas das crianças.

À segunda e quinta-feira eram tempos destinados mais à expressão corporal, nomeadamente dança, sessões de movimento e jogos dinâmicos. Às terças-feiras era o tempo destinado a histórias, poesia, canções e dramatizações. Quarta-feira realizavam-

se atividades de sensibilização para diferentes línguas, contextos sociogeográficos e particularidades dos povos. Sexta-feira incidia-se na valorização das diferentes formas de expressão artística, com referência à história e obra de pintores, bailarinos, músicos e atores.

Tempo de pequenos grupos

Este tempo era programado e destinado à complementaridade ou não, das atividades do momento anterior. Experimentavam-se materiais, resolviam-se problemas em atividades de modo a ir ao encontro das áreas de conteúdo previstas nas O.C.E.P.E. e nas metas. As crianças eram divididas em grupos tendo em conta o seu grau de desenvolvimento e a sua forma de aprender. A educadora ajudava as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões. Este era por excelência um bom momento de observação e registo de avaliação não só das competências adquiridas mas sobretudo daquelas a adquirir.

Tempo de recreio e higiene.

Se as condições climatéricas o permitissem o recreio era sempre no exterior. Quando as condições climatéricas eram adversas, o recreio funcionava no *hall* de entrada ou no espaço de televisão. Neste caso programavam-se jogos, ou visionavam-se vídeos de histórias e canções.

Almoço

Todas as crianças almoçavam no refeitório da instituição. Seguiam-se tempos de descanso ou relaxamento, supervisionados pelas auxiliares da ação educativa.

Período da tarde

Tempo de trabalho nas áreas: planear-fazer-rever

O momento inicial era o de planeamento, em grande grupo. Cada criança, individualmente ou em conjunto, fazia as escolhas das áreas dos materiais e da intenção de execução. A educadora, rotativamente, fazia o registo dessas intenções com um pequeno grupo.

No final do dia voltávamos a reunir e aí, o mesmo grupo, partilhava com todos o que tinha feito e se se tinha mantido fiel ou não à sua intenção de trabalho, bem como se lhe queria dar continuidade ou não.

Tempo de lanche

Este tinha lugar no refeitório, já com a supervisão da equipa da componente social.

Figura 12 - Rotina diária

A rotina semanal proporcionou informação às crianças sobre as atividades a desenvolver e, por conseguinte, poderem indicar e envolver-se na procura de materiais de que necessitavam para dar continuidade aos projetos em desenvolvimento. Por outro lado, fez com que pudessemos ficar com mais tempo para proceder à observação e registo de dados que nos fossem úteis para avaliar e planificar o processo de ensino-aprendizagem, bem como para poder dar apoio diferenciado aos diferentes grupos de trabalho e apoio individualizado, quando necessário.

No que se refere ainda às crianças a vivência de uma sequência diária de atividades diversificadas pode entender-se como tendo favorecido a possibilidade de prever tarefas que podiam realizar e envolver-se em tipos diversificados de atividades. Sendo mentoras das suas escolhas, também lhes foi possível escolher os parceiros de trabalho e de jogo, colaborando na regulação das interações.

A organização desse tempo foi flexível e aberta, procurou integrar as ideias e interesses das crianças, no quadro de respeito pelos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma. Importa, no entanto, considerar que, como lembram Oliveira- Formosinho e Andrade (2011), “a organização, a diversidade, a beleza e a riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (p.30).

Os tempos que integravam a componente de apoio à família mereceram também atenção, sendo pensados de modo a que proporcionassem às crianças segurança, bem-estar e o prazer de estar, conviver e aprender, tendo como principal intencionalidade a fruição das crianças.

A organização desta componente contemplou, assim, os tempos de entrada, almoço, atividades extracurriculares (dança e informática) e de brincadeira na espera da chegada dos pais. Estes tempos eram frequentados por todas as crianças e supervisionados por assistentes operacionais e, no caso das atividades extracurriculares, por animadores socioculturais/professores.

Pretendendo-se que estes tempos integrassem uma dinâmica e sentido diferente dos da componente pedagógica Contudo, não pode deixar de se reconhecer e relevar a importância que assumem na vida e aprendizagem das crianças, como alerta Vilhena (2002) referindo-se ao tempo de almoço:

Tempo precioso de prazer e convívio, os almoços são também tempo de múltiplas aprendizagens em que as crianças vão conquistando uma importante competência – saber estar à mesa de acordo com regras sociais. (...) Muitas crianças estão habituadas a comer em casa de formas diversas e necessitam de compreender que não está em causa a cultura familiar, mas a necessidade de também saberem estar à mesa de formas socialmente aceites” (pp.13-14).

Pretende-se, sobretudo, que a componente de apoio à família procure reforçar essencialmente o processo de socialização das crianças e de recreação, valorizando a diversidade de espaços disponíveis, exteriores e interiores, no sentido de tornar esses tempos o mais agradáveis possível.

1.3.3. Processo de interação

A qualidade das interações que se desenvolvem num grupo é uma importante dimensão a ter em conta para que sejam criadas oportunidades de desenvolvimento social e cultural de crianças e adultos.

Neste sentido, procurámos promover interações que favorecessem o bem-estar emocional e a liberdade de pensamento, comunicação e expressão de todos os intervenientes. Implicámo-nos na valorização de ações interativas onde as crianças assumissem um papel ativo e participassem segundo princípios democráticos e de implicação pessoal na procura de soluções para os problemas e conflitos emergentes. É de considerar que, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), no quotidiano pedagógico ocorrem conflitos interpessoais que as crianças necessitam aprender a identificar e a resolver.

Encorajámos a criança a exprimir-se utilizando diferentes linguagens, afetiva, oral e gestual, a adotar atitudes de cooperação, companheirismo e respeito pelo outro, a fazer e a decidir por si própria. Tentámos criar situações que favorecessem o pensamento crítico e que suscitasse a ocorrência de conflito cognitivo, assumindo o papel de mediadores de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo.

Incentivar a participação e envolvimento de agentes educativos, em particular os pais das crianças e os profissionais que com elas se relacionavam na instituição, nos projetos e atividades promovidas ao nível do grupo e da instituição, foi outra das nossas preocupações.

1.4. Fundamentação das opções educativas

Os modos de pensar e de agir educacional são influenciados por fatores de natureza cultural, contextual e pessoal, nem sempre tornados conscientes, mas que condicionam a natureza das respostas educativas.

No quadro das políticas educativas, admite-se hoje que o investimento numa educação de qualidade, desde os primeiros anos de vida, é fator de sucesso educativo e integração social (OCDE, 2006; Vasconcelos, 2009) e reconhece-se o papel estratégico que, nesse processo, assume a educação de infância.

A educação pré-escolar é reconhecida, no nosso país, como primeira etapa de educação básica (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), num contexto que se entende de aprendizagem ao longo da vida. Entende-se, ainda, como devendo ser desenvolvida em interface com as famílias, tendo em vista a formação de cidadãos autónomos, livres e solidários (*idem*).

No que se refere à orientação do processo educativo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto; ME/DEB, 1997) alertam para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sejam vistos como vertentes indissociáveis, se favoreça o desenvolvimento de um processo educativo integrado e se valorize o papel ativo de cada uma na construção da sua própria aprendizagem.

Neste sentido, importa considerar que as crianças são hoje entendidas como sujeitos competentes e com direito a ter espaço de participação na construção de conhecimento e identidade (Dahlberg, Moss & Pence (2003). Daí, dever ser-lhes assegurada a possibilidade de fazê-lo, o que implica considerar, como sublinham os autores (*idem*), que se favoreça o encontro e o diálogo, entre adultos e crianças, defendendo a ideia de uma *pedagogia de relacionamentos*. Acrescentam, dizendo que “quando o encontro humano – os relacionamentos – é a base da pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças” (Dahlberg, Moss

& Pence, *idem*, p.83). Neste sentido, torna-se importante criar oportunidades não só de agir, como também de comunicar as suas experiências e poder refleti-las e discuti-las à luz da perspectiva dos outros.

Os autores (*idem*, retomando a ideia de Rinaldi, 1993), sublinham ainda que, “colocar os relacionamentos e a comunicação em primeiro plano produz também uma ‘pedagogia do ouvir’, uma ‘abordagem baseada mais no ouvir do que no falar’”. Tal pressupõe “ouvir as ideias, as perguntas e as respostas das crianças, lutando para dar significado ao que é dito, sem ideias preconcebidas do que é correto e válido”, pois a “boa” escuta distingue o diálogo entre os seres humanos (pp.83-84).

Segundo Vasconcelos (2009)³ a pedagogia “está a mover-se para a visão de que a criança deve tomar consciência dos seus próprios processos de pensamento” (p.39), entendendo-a como sendo capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências, inseridas numa determinada cultura. A autora (*idem*, pp.39-40), citando Rinaldi, (2006), sublinha que importa entender a criança, como uma pessoa:

- Capaz de construir mapas pessoais para a sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica;
- Ativa, crítica; ‘desafiadora’ e capaz de gerar mudanças nos sistemas em que está envolvida (família, escola e sociedade); produtora de cultura, de valores e direitos e competente na forma como vive e aprende;
- Capaz de juntar e separar diferentes realidades possíveis, construir os seus próprios símbolos e códigos enquanto aprende a descodificar os códigos e símbolos estabelecidos;
- Capaz de atribuir significados a acontecimentos, que os tenta partilhar.

Nesta linha de pensamento, novas responsabilidades sociais se colocam aos educadores, no sentido de favorecer o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Aspeto que se torna ainda mais pertinente se considerarmos que, como refere Vasconcelos (2009) “a educação de infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de

³ A autora retoma aqui o pensamento de Bruner

vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença” (p. 68). Importa, sobretudo, ajudá-las a desenvolverem atitudes, conhecimentos e comportamento que favoreçam o diálogo, o respeito e a solidariedade com os outros, bem como, para a valorização e preservação do meio natural e social em que cada um se integra.

Assim, como adianta a autora, antes citada, releva-se a opção por uma *pedagogia de escuta*, que permita desenvolver novas relações sociais.

Importa ter em conta alguns princípios que facilitem esse processo, como⁴:

- A valorização da atividade lúdica, da exploração criativa e da agência relacional da criança;
- A valorização de diferentes literacias, como a escrita, a leitura, a matemática, a ciência e as tecnologias;
- O desenvolvimento de aprendizagens integradas, favorecendo o desenvolvimento de projetos com significado cultural, estético e ético;
- Organização de espaços agradáveis e que desafiem as crianças para a exploração e pesquisa;
- O educador assumir o papel de promotor e facilitar o desenvolvimento de propostas educativas;
- Valorização da documentação pedagógica como meio de tornar visível o trabalho das crianças;
- Trabalhar de modo cooperativo, envolvendo as famílias e pessoas da comunidade;
- Atender à diversidade e respeitar as múltiplas identidades, encarando a educação de infância como um terreno de possibilidades;
- Estabelecer interações justas e verdadeiras com as crianças e umas com as outras.

Os trabalhos de Oliveira-Formosinho (2007, 2011) sublinham a importância a atribuir às várias dimensões a considerar para promover uma pedagogia participativa.

Assim, num quadro mais amplo, merece ter em conta as cultura(s) da sociedade e as cultura(s) da comunidade local, atendendo a saberes, crenças e valores que podem ser mobilizados para a prática educativa.

Requer-se também atender à organização do ambiente educativo, enquanto tessitura de um conjunto alargado de dimensões pedagógicas, que se prendem com a

⁴ Retomamos aqui ideias apontadas por Vasconcelos (2009, pp. 69-70).

organização do espaço e materiais. O tempo pedagógico, as interações, a observação, planificação e avaliação das crianças, os projetos e atividades e a organização de grupos de trabalho. Os modos de pensar e valorizar estas dimensões requerem atender às linhas de orientação pedagógica em que se apoia o processo de aprendizagem e exploram as diferentes áreas curriculares. Todo esse processo precisa ser documentado e aberto à comunidade, no sentido de criar oportunidades alargadas de aprendizagem e participação. As ideias apontadas e inter-relações que estabelecem podem ser melhor compreendidas com ajuda da figura 13 que retomámos da autora.

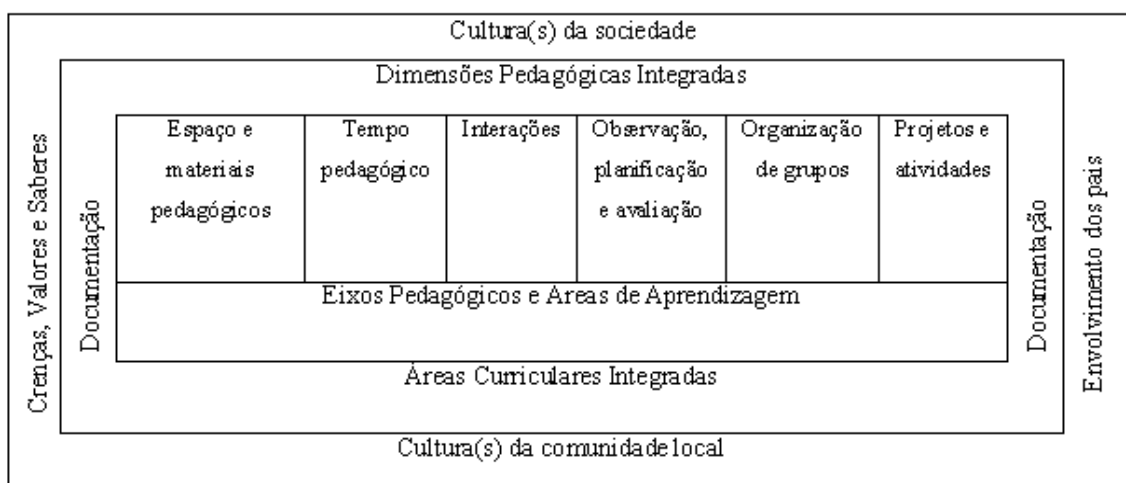


Figura 13 - Dimensões da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 26)

Importa, então, pensar um projeto curricular que procure articular coerentemente essas diferentes dimensões. Ideia que procurámos apoiar-nos para o desenvolvimento do projeto de intervenção que apresentamos neste relatório.

Para tal, recorreremos ainda aos contributos dos modelos curriculares *High/Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna, bem como das Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem, definidas, no nosso país, para a Educação Pré-escolar. Assim, ainda que não seguindo um modelo curricular específico, recorreremos a certas particularidades dos mesmos, enveredando segundo princípios de matriz socio-construtivista e ecológica, nos quais os mesmos se integram.

Assim, ao nível da organização do espaço e dos materiais, bem como da gestão do tempo, apoiámo-nos essencialmente em princípios destacados pelo modelo *High-Scope*, visando a participação ativa das crianças nesses processos e a possibilidade de

fazerem escolhas e utilizarem os recursos disponíveis para concretizarem, de forma criativa, os projetos em que se envolviam. Ao nível do pensar instrumentos de pilotagem, que pudessem ajudar as crianças a melhor compreenderem os seus direitos e deveres, bem como, os progressos conseguidos e limitações a ultrapassar, tornaram-se-nos particularmente relevantes os contributos do Movimento da Escola Moderna. Por sua vez, os contributos do Modelo de *Reggio Emilia* tornaram-se úteis para repensarmos a importância a atribuir à documentação pedagógica e ao papel que os espaços verticais podiam assumir para promover a partilha de informações e experiências com outras crianças e adultos da instituição e com as famílias e comunidade. No que se refere ao papel e natureza das interações a promover entre os adultos e as crianças e entre estas, tornaram-se ainda importantes os postulados teóricos em que esses diferentes modelos e Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar se apoiam, de entre os quais sublinhamos algumas das ideias defendidas por Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey e Bronfenbrenner, entre outros autores.

Piaget (1973) sublinha o papel ativo da criança na construção do conhecimento e a importância que nesse processo assume a interação que estabelece com os objetos e pessoas. A caracterização do desenvolvimento da criança segundo diferentes estádios constitui também um importante contributo para nos ajudar a compreender melhor as características de aprendizagem e comportamento das crianças.

Vygotsky (1987, *in* Pimentel, 2007) alerta para a importância da atuação pedagógica se situar ao nível da *zona de desenvolvimento proximal*⁵ das crianças e de atender a que a aprendizagem ocorre em função de ações desenvolvidas em parceria, pela ajuda de um adulto ou par mais competente, capaz de propor desafios, questionar, indicar pistas e apontar possíveis soluções. Daí a atenção que merece ser dada às interações que as crianças experienciam, pois, “o potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais as pessoas se envolvem” (Pimentel, *idem*, p.224).

⁵ Para o autor, de acordo com Pimentel (2007) implica ter em conta “a relação entre o nível de desenvolvimento real - determinado pela resolução independente do problema - e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas” (pp. 224-225).

O modo como se apresentam as oportunidades de brincar, são outro aspeto a ter em conta, pois, Vygotsky (*idem*) considera que a atividade lúdica pode gerar zonas de desenvolvimento proximal e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Pimentel, 2007; Gaspar, 2010). Isto porque o brincar instiga a criança a tentar, cada vez mais, controlar o seu comportamento, a experimentar habilidades ainda não consolidadas e a criar modos de agir e pensar que desafiem o conhecimento adquirido, impulsionando funções de pensamento em desenvolvimento. Como sublinha Pimentel (*idem*):

Na brincadeira são empreendidas acções coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstracto. A força motriz da ludicidade, o que a faz ser tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos, é a combinação paradoxal de liberdade e controle (p.227).

Bruner permite-nos alargar o campo de reflexão sobre estas dimensões, insistindo na importância das interações sociais e do jogo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sublinha, de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012), que as crianças possuem quatro características ou predisposições que configuram o *gosto de aprender*, que são: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A *curiosidade* considera-se como a característica que define a espécie humana, podendo ser facilmente observável nas crianças. A *procura de competência* também pode ser observada nas crianças, procurando imitar o que os mais velhos fazem, com o objetivo de recriar comportamentos e competências. A *reciprocidade* envolve a necessidade de responder aos outros e agir em conjunto, para alcançar objetivos comuns. Por último, a *narrativa*, entendida como a predisposição para relatar as experiências, com objetivo de transmiti-las aos outros. É a narrativa que permite a partilha de experiências, significados e conceitos, daí a grande importância que assume no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Bruner (1973) sublinha ainda, de acordo com Kishimoto (2007), que “o aprender só tem significado, quando se constrói, o que implica descobrir” (p.256). Daí dever atribuir-se particular importância à *aprendizagem pela descoberta*. Releva a importância de uma *aprendizagem em espiral*, defendendo que, como refere Vasconcelos *et al.* (2012) “qualquer ciência pode ser aprendida pela criança em qualquer idade, pelo

menos nas suas formas simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (p.8).

Por sua vez, Dewey, de acordo Pinazza (2007), lembra que o conhecimento válido é aquele que se adquire através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros e que a escola deve ser entendida como um espaço de vida e não apenas um meio de preparação para a vida. Por isso, a educação e, no caso a que se referem as nossas práticas, a educação de infância, deve permitir as crianças experienciarem um modelo de vida social democrática.

Bronfenbrenner (2002) permite-nos compreender a importância que os contextos assumem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sublinhando dever ser tida em conta a interação mútua e progressiva, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades em transformação dos ambientes imediatos em que a pessoa vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre aqueles contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles estão inseridos. Destes contextos merece-nos particular atenção a forma como se apresentam e relacionam os dois principais contextos de vida das crianças da faixa etária pré-escolar, a família e a instituição pré-escolar.

Nesta linha de pensamento, entendemos orientar a ação educativa de modo a considerar e valorizar a ação e influência que os diferentes contextos podem exercer no processo formativo das crianças, mas também a influência que elas podem ter nos modos de ação e de relação com esses contextos e entre eles. Assim, relevamos procedimentos que encorajem as crianças à interação com materiais, pessoas e ideias, pesquisa e resolução de problemas, procurando a sua progressiva autonomização.

Pretendemos fazê-lo de uma forma reflexiva, cruzando perspectivas, avaliando e reajustando processos. Procuramos, sobretudo, considerar a criança como um ser capaz de construir significados sobre o mundo, o(s) contexto(s) como espaços com uma história e cultura identitária própria que não pode ser esquecida, mas enriquecida e melhorada, cabendo ao educador particular responsabilidade nesse processo, devendo assegurar o envolvimento de cada criança e do grupo na concretização de experiências de aprendizagens significativas do ponto de vista do seu desenvolvimento.

Deste modo, e para que melhor possamos fundamentar e encaminhar esse processo, importa que nos debruçemos sobre uma das metodologias que, em nosso

parecer, pode permitir-nos responder a esse desafio e contribuir para a construção de aprendizagens dessa natureza.

1.3.1. O trabalho de projeto em contexto pré-escolar

Não sendo o trabalho de projeto uma modalidade recente de ensino-aprendizagem é, no entanto, como afirma Gâmbôa (2011), uma forma inovadora, flexível e capaz de atender não só aos interesses das crianças, como também às finalidades da educação e às competências/saberes que se reconhecem hoje como essenciais para todos os cidadãos.

As primeiras referências ao trabalho por projetos são feitas, segundo Pinazza (2007) por Dewey (1859-1952)⁶, identificando esses projetos como *ocupações construtivas* ou *ativas*. Propor ocupações construtivas, não pode entender-se como a simples introdução de atividades, materiais e procedimentos numa perspetiva meramente utilitária ou imediatista, mas antes como ocupações educativas (*idem*). Entendem-se, então, como integrando esta dimensão quando “representam atividades que promovem experiências inteligentes com factos, instrumentos e objectos do ambiente, numa organização progressiva de informações e conceitos, por meio de experimentação” (Pinazza, *idem*, p.85).

Seguindo o pensamento apresentado pelos autores (*idem*), as ocupações construtivas constituem uma oportunidade para as crianças se implicarem e responsabilizarem pela resolução de problemas, por elas percebidos como pertinentes. Nesta linha de pensamento, requer-se que seja delineado um plano de ação, a seleção de instrumentos e materiais que melhor se adaptem aos seus propósitos experimentais, a perceção dos próprios erros e a descoberta de caminhos para ultrapassá-los, segundo as suas possibilidades. Trata-se de uma ideia que remete para uma escola expressiva e construtiva capaz de promover novas atitudes e interesses, com vista a melhor poder integrar-se e responder aos desafios da sociedade em que se integra.

Como afirma Pinazza (*idem*), seguindo o pensamento de Dewey, “para que as ocupações ou projetos sejam verdadeiramente educativos, devem ter início nos desejos, nos impulsos e nas primeiras sugestões da criança” (p.86). Porém, requer-se que os

⁶ Kilpatrick (2006) deu continuidade ao trabalho de Dewey.

impulsos iniciais devem tornar-se mais duradouros, transformando-se em fins ou propósitos que exijam o esforço da criança e, embora, estes nem sempre coincidam com os do adulto podem tornar-se educativos ao favorecerem experiências alargadas e resultados interessantes. Importa que, no decurso do desenvolvimento de um projeto, este seja sustentado em novas indagações, no sentido de trazer às crianças novos problemas e sugestões que as levem a formular novas ideias e hipóteses de trabalho. O adulto deve tentar perceber os interesses das crianças, instigar a formulação de problemas e orientar o processo de investigação, antevendo os caminhos e as realizações possíveis.

Pinazza (2007) sublinha a ampliação das experiências das crianças para outras mais complexas e elaboradas “mediante um processo de investigação protagonizado pela criança sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras do seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e regista as experiências em desenvolvimento” (p.86).

A metodologia de projeto remete-nos para um processo de co-construção onde passo a passo é preciso analisar, refletir e escolher cada etapa do processo conducente a um resultado. É pois propício a tecer juízos avaliativos partilhados por todos os elementos envolvidos no mesmo, o que leva necessariamente a uma diversidade que nos remete para uma pedagogia diferenciada onde as crianças partindo de premissas reais têm um papel ativo na construção de competências.

O trabalho de projeto, num quadro pedagógico de participação, pode considerar-se, no dizer de Gamboa (2011), um caminho para a autonomia e para a participação.

Referindo-se ao trabalho desenvolvido no âmbito do modelo *Reggio Emilia*, Rinaldi (1999) refere que o projeto é visto como uma espécie de aventura e pesquisa e que tanto pode iniciar de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança como partir de um evento ou outra qualquer situação. Todavia, cada projeto requer a “atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como o que não dizem e não fazem” (p.119). A autora acrescenta, dizendo que “os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das acções das crianças” (*idem, ibidem*).

Por outro lado, importa considerar que, como alerta Vasconcelos (2012), para enveredar por esta metodologia com as crianças, o educador não pode deixar de a

utilizar também no trabalho a desenvolver, em parceria, com os outros agentes educativos ou no modo como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição. A autora sublinha ainda que pela sua complexidade, o projeto pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, podendo entender-se que através dele a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 2012, p.11), retomando o pensamento de Vygotsky.

Por isso, pode entender-se que o trabalho de projeto promove o desenvolvimento das crianças e, simultaneamente, dos seus educadores. As crianças usufruem de oportunidades de colocar questões, resolver problemas e compreender o mundo que as rodeia, desenvolvendo capacidades de aprender e de continuar a aprender.

Esse tipo de experiências pode, segundo Katz (2006), fortalecer predisposições das crianças para atribuir sentido à sua própria experiência; colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar desejos dos outros e as suas reações.

II. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste ponto, pretendemos apresentar, analisar e interpretar a ação educativa desenvolvida, tomando em consideração as diferentes componentes que a integram.

Assim, começamos por abordar o modo como se desenvolveu o processo de planificação, reflexão e avaliação da ação educativa, no sentido de melhor poderem ser compreendidas as experiências de aprendizagem que a seguir se apresentam.

Das várias experiências de aprendizagem desenvolvidas, selecionámos algumas, que nos parecem poder ilustrar o processo de ensino-aprendizagem promovido com as crianças, o modo como os saberes das diferentes áreas e domínios curriculares foram integrados.

2.1. Planificação, reflexão e avaliação da ação educativa

A planificação das experiências de aprendizagem, embora esboçada pelo educador, procurou integrar as propostas das crianças. Algumas dessas propostas emergiram em momentos de trabalho em grande grupo, como uma decisão coletiva, mas foi, sobretudo, nos tempos destinados ao trabalho em pequenos grupos que muitas delas ganharam expressão e aprofundamento.

Nesse processo procurámos atender não só às aprendizagens a promover, mas também às motivações e predisposições manifestadas pelas crianças, aos recursos e ao tempo considerados essenciais para concretização das propostas, no quadro de uma cidadania democrática e de *agência* da criança. Admitindo não ser fácil definir o conceito de *agência* e deste ser multidimensional, Vasconcelos (2009)⁷ alerta que “o sentido de *agência* implica que a criança se sinta ativa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela ‘vale a pena’, que ‘é importante’ e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social” (p.87).

Procurámos, assim, ter em consideração os interesses, a curiosidade, o ritmo e as características de aprendizagem das crianças, valorizando mais os processos do que os produtos.

⁷ A autora retoma aqui as ideias de autores como Emirbayer & Mische (1998) e de Dublop (2003).

A planificação foi organizada de modo a integrar a continuidade e a progressão das aprendizagens, a diversificação das atividades e dos recursos, bem como a flexibilidade necessária para integrar as propostas das crianças e a concretização das mesmas. O enriquecimento e (re)ajuste do espaço foi outra dimensão levada em consideração, tendo em vista a construção de condições favoráveis à concretização de projetos e iniciativas pessoais ou do grupo.

As atividades e projetos desenvolvidos mereceram reflexão e discussão, apoiadas em dados que a observação e escuta das crianças nos iam tornando possível recolher. Foi promovida a partilha de informações sobre as produções das crianças, quer através do diálogo e apresentação ao grupo, quer da sua exposição ao nível da sala e dos espaços comuns da instituição. Procurámos ainda partilhar esses dados com os pais e solicitar a sua cooperação na pesquisa de informações e de recursos, visando favorecer o seu envolvimento e conhecimento acerca do que as crianças aprendiam e faziam na instituição pré-escolar, num quadro de co-responsabilização na educação das crianças.

A criação de oportunidades de participação e implicação das crianças na procura de meios que lhes permitissem descobrir, questionar e compreender foi uma preocupação que atravessou o projeto de intervenção em que nos envolvemos. Entendemos que, como afirma Esteves (1998), “defender a experimentação como proposta educativa é pretender abrir espaço e oportunidades pedagógicas para a experiência direta da criança com o ambiente e as suas problemáticas. Experiência que permita valorizar a iniciativa da criança e não exclusivamente a acumulação informativa” (p.105).

Para a recolha de dados que nos ajudassem a melhor compreender, orientar e avaliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tornou-se importante o recurso a alguns instrumentos de observação e de sistematização da informação, entre os quais sublinhamos as planificações, os trabalhos produzidos pelas crianças, a escala das oportunidades educativas-target, os registos fotográficos, os portefólios das crianças, bem como, quadros de informação e instrumentos de pilotagem que dizem respeito ao quadro das presenças, atividades e tarefas/responsabilidades.

2.2. Experiência de aprendizagem: pesquisando sobre dinossauros

O desenvolvimento desta experiência de aprendizagem foi apoiado numa perspectiva de matriz participativa e orientada segundo uma metodologia de trabalho de projeto. Procurámos que a participação assentasse em princípios de vida democrática, o que constituiu um importante desafio para que crianças e adultos pudessem exercer a capacidade de que dispõem como seres livres e colaborativos e com competência(s) para pensar e agir de forma inteligente e criativa.

Importa, assim, contextualizar a emergência da experiência de aprendizagem desenvolvida em torno da procura de informação para a compreensão do que foram e como viveram os dinossauros.

Algumas crianças traziam sistematicamente brinquedos de casa que colocavam numa caixa e que, na hora de recreio, eram geralmente utilizados nas brincadeiras desenvolvidas ao nível de pequenos grupos ou a nível individual.

Constatámos que alguns brinquedos não eram colocados pelas crianças nesse espaço, mas guardados nos bolsos e que com alguma frequência, no *tempo de trabalho em grande grupo*, entravam em diálogo com os colegas do lado sobre esses objetos, alheando-se do trabalho e demitindo-se da sua participação mais ativa nesse tipo de atividades.

Assim, procurando identificar e recolher elementos que nos permitissem compreender o interesse e possível partido que poderíamos tirar dessa situação, um dia, no tempo de acolhimento, propusemos às crianças que mostrassem umas às outras os objetos que tinham nos seus bolsos e que para melhor podermos vê-los os colocássemos no meio da roda. Surgiram vários objetos, mas os que suscitaram maior curiosidade e diálogo, (no sentido de salvaguardar o anonimato dos intervenientes no estudo. Passaremos a designar os sujeitos com nomes fictícios, é ainda importante referir que a fidelidade dos diálogos se socorre das notas de campo) foram, conforme o esperado, os dinossauros (num total de quatro objetos).

Gerou-se o seguinte diálogo:

“*Este tem pintas amarelas.*” (Miguel)

“*O teu é pequenino.*” (Gonçalo)

“*Eu tenho um dinossauro para dormir.*” (Diogo)

“*O que eu tenho lá em casa é azul e tenho outro verde.*” (Paulo)

“ E não, não há dinossauros azuis.” (Miguel)
“São cinzentos, ele quer dizer cinzento.” (Pedro)
“Não, não, é mesmo azul.” (Paulo)
“Ora, não há dinossauros azuis?” (Miguel) (dirigindo-se à educadora).
“ Creio que não existiram dinossauros azuis, mas ele pode ter um pintado dessa cor. Sabem, há muita coisa que eu não sei sobre dinossauros.” (ED)
“ Eu sei muito, tenho muitos em minha casa.” (Miguel)
“ E não, também são meus.” (Gonçalo) (diz o irmão)
“Mas eu tenho mais...tenho de todas as cores.” (Miguel)

A discussão gerada em torno dos dinossauros permite-nos corroborar a ideia de Katz e Chard (1997), que afirmam que “no início, as atividades relativamente desorganizadas são da maior utilidade para que o professor avalie a compreensão precedente das crianças” (p.211).

Os comentários das crianças revelam existir uma certa familiaridade com o uso deste tipo de brinquedo, mas também a necessidade de superar dúvidas emergentes. Considerando o interesse manifestado pelas crianças e que algumas disseram ter muitos brinquedos desses em casa, sugerimos-lhes que, no dia seguinte, pudessem trazê-los para brincarem com eles no jardim-de-de infância e que podíamos dar continuidade ao diálogo sobre os dinossauros.



Figura 14 Livro de dinossauros

Na sequência desta situação, esboçamos uma teia de intenções e, para que pudséssemos promover a sua concretização, entendemos procurar e elencar possíveis recursos a mobilizar. Neste sentido, adquirimos livros que, no dia seguinte, foram colocados na área da biblioteca e levámos para a sala um computador com acesso à *internet*, no sentido de podermos aceder a informação sobre dinossauros.

À medida que as crianças iam chegando à sala mostravam os dinossauros que traziam, alguns trocaram os seus pelos dos colegas, outros emprestaram-nos para que outros brincassem com eles, gerando interações em pequeno grupo. De seguida, em *grande grupo*, convidámos as crianças a colocarem os dinossauros no meio da roda e procurámos conhecer e registar as ideias prévias sobre os mesmos. O tópico suscitou o diálogo entre as crianças, manifestando-se espontaneamente e com grande entusiasmo, assumindo o educador um papel mais de escuta e observação, intervindo apenas para estender a abordagem e incentivar a procura de novas fontes de informação, como pode ver-se no excerto a seguir apresentado:

“*São muitos, vamos contá-los.*” (João)

“*1,2, 3,... 13.*” (todo o grupo)

“*São 13.*” (crianças várias)

“*Este é igual e este.*” (Maria)

“*E não! Este come carne e este não.*” (Miguel)

“*Mas são da mesma cor.*” (Gabriel)

“*São muito grandes!*” (Pedro)

“*Deste tamanho.*” (Telmo) (a criança levanta-se e estica os braços)

“*Maiores..., são muito grandes.*” (Miguel)

“*Chegam às nuvens, comem as nuvens e conseguem beber a chuva. Não tem medo das trovoadas.*” (Manuel)

“*Não!*” (Gonçalo)

“*Também comem neve?*” (Paulo)

“*Fica com o pescoço com “sapinhos” se comer neve.*” (Gabriel)

“*Qual é o Rex?*” (Joana)

“*É este, tem o pescoço grande ...Pesa muito.*” (Gabriel)

“*Quanto acham que pesará o Rex?*” (ED)

“*Dez quilos.*” (Manuel)

“*Cem.*” (João)

“*Vinte e um.*” (Telmo)

“*Anda nas quatro patas.*” (Paulo)

“*Só anda nas duas patas, as outras são mãos, é para segurar e levar à boca a comida.*” (Duarte)

“*Porque [é que] este tem uma cara mais forte?*” (Telmo)

“*Tem as patas grandes.*” (Paulo)

“Não podemos correr com patas grandes, porque caímos.” (Gabriel)

“Estes dinossauros porque têm a barriga magrinha?” (Telmo) (dirigindo-se à educadora).

“Porque achas que será?” (ED)

“Não sei.” (Telmo)

“Também não sei bem, se calhar comia pouco. Pode ser que os dinossauros grandes não lhe deixassem alimento suficiente. Podemos procurar descobrir, que achas?” (ED)

“Pois é.” (Telmo)

“Parece-me que há muitas coisas das quais não temos a certeza, o que acham de tentarmos procurar saber como é?” (ED)

“Pois podemos.” (vários)

O papel do educador surge aqui remetido mais para a recolha das ideias expressas pelas crianças, deixando que pudessem explaná-las e através delas tentar encontrar indicadores que o ajudassem a apoiar as crianças na reconstrução de saberes possuídos em torno do tópico em discussão. Essa intervenção do educador parece ir ao encontro do pensamento de Katz & Chard (1997), referindo as autoras que “o professor não deve ter demasiada pressa em corrigir as crianças na situação de grupo uma vez que isto pode inibir a participação na discussão (p.211).

Sendo necessário delimitar o campo de pesquisa para que melhor pudéssemos aprofundar as questões deixadas em aberto, debatemos as curiosidades expressas pelas crianças e concordámos que, num primeiro momento, gostaríamos de descobrir:

- **Como nasciam e o que comiam os dinossauros?**

Em conformidade com Helms (2010), citado por Vasconcelos (2012), uma das estratégias para aumentar a profundidade do trabalho com projetos, é estreitar o foco de atenção, pois “quanto mais estreito for o tópico, mais aprofundado será o projecto” (p.19).

Foi possível observar o grande entusiasmo que algumas crianças manifestavam em querer saber sobre estes tópicos, tratando-se de um grupo maioritariamente masculino. Assim, decidimos poder iniciar a pesquisa, com esse grupo, no tempo de trabalho em pequenos grupos.

No sentido de facilitar a recolha de informação que pudesse ajudar a encontrar resposta para as questões formuladas, sugerimos que poderíamos recorrer a livros e à internet.

Quando considerado necessário e oportuno, demos respostas pontuais ao grupo na pesquisa e na reflexão em grupo. As crianças partilharam com os colegas o que tinham descoberto, nomeadamente sobre o que os dinossauros comiam e como tinham nascido.

Todavia, uma nova dúvida surgiu, no grupo:

- **Os dinossauros ainda existirão atualmente?**

Esta questão suscitou nova pesquisa e, por conseguinte, uma nova etapa no desenvolvimento do projeto. Nesse momento, resolvemos pedir a colaboração dos pais/família, através do envio de informação escrita. Vários pais responderam à solicitação feita, facultando-nos o acesso a vários livros, a informação em DVD e brinquedos.

Um DVD integrava um documentário sobre a vida dos dinossauros, sendo o mesmo visionado por todos. Para além do questionamento e diálogo que, ao longo do filme, se fizeram ouvir, no final promovemos a reflexão sobre o observado, sendo registadas pela educadora as ideias e os conhecimentos que as crianças manifestaram ter retirado do filme. Pretendíamos, assim, partilhar e sistematizar informações obtidas, no quadro de uma participação democrática, em que cada um procurasse respeitar a vez do outro falar, ser ouvido pelos colegas, poder colocar e responder a questões que ajudassem a esclarecer e a melhor compreender o que fazia parte da alimentação e da vida, dos dinossauros.

“Então vamos ver o que descobrimos e já sabemos sobre dinossauros.” (ED)

“O Braquiossauro (...) tem uma cabeça e um pescoço grande para chegar às folhas.” (Gabriel)

“E as árvores são muito grandes.” (Gonçalo)

“Rex é carnívoro e come carne.” (Telmo)

“O Espinhos Sauro come atum e peixes.” (Miguel)

“O Duplos Sauro tem a cabeça mais pequena que o Braquiossauro e come folhas e erva...O Trica Atopes come erva e tem um chifre aqui (aponta pra o meio da testa) e outros aqui, aqui (apontando para o lado da testa) e tem mais chifres nos folhos. ” (Telmo) (a criança refere-se ao Triceratops e identifica

como folhos as saliências ao longo da cabeça e da coluna vertebral, que estão preenchidas com placas ósseas que utilizava como defesa).

“Os dinossauros comem peixe carne e erva. O Ter Rex também come outros dinossauros.” (Miguel)

“O Estegossauro tem placas nas costas para se proteger do calor.” (Miguel)

“Pois, o Ter Rex não o consegue comer, porque tem picos na cauda.” (Gabriel)

As falas das crianças permitem perceber que através do filme e da pesquisa nos livros tinha sido possível *aprender a conhecer* o que poderia ter feito parte da alimentação dos dinossauros, como vegetais, carne e peixe. Nestes podem incluir-se, de acordo com as expressões das crianças: vegetais (folhas, erva), carne (outros dinossauros) e peixes.

A informação obtida permitiu, ainda, estabelecer relações entre as características físicas dos animais e os seus hábitos alimentares, como a afirmação de (Gabriel) permite perceber: *O Braquiossauro (...) tem uma cabeça e um pescoço grande para chegar às folhas*. E, ainda, a relação entre as suas características físicas e as possibilidades de proteção e defesa, referindo o (Miguel) *“O Estegossauro tem placas nas costas para se proteger do calor”* e (Gabriel) *“Pois, o Ter Rex não o consegue comer, porque tem picos na cauda”*.

No decurso do diálogo descrito, uma criança, dirigindo-se à educadora pergunta:

“Como é feito o dinossauro por dentro?” (Telmo)

A resposta espontânea de algumas crianças foi:

“É feito de chicha” (Miguel)

“E de pele e ossos” (Gabriel)

“Tem comida lá dentro.” (Teresa)

“É feito de esqueleto.” (Gabriel)

Pode, assim, relevar-se a importância que o encontro em grupo representa no processo de aprendizagem, favorecendo a valorização e partilha dos saberes possuídos por cada um. Por outro lado, permite também partilhar culturas, como permite observar o regionalismo “chicha” usado por (Miguel) para a palavra carne.

No sentido de aprofundar a resposta a esta questão, recorreremos a um livro que mostrava a constituição interna de um dinossauro. Não podemos deixar de sublinhar que, dada a impossibilidade de observar o objeto de estudo, os livros se constituíram como uma fonte indispensável para o desenvolvimento da pesquisa e, por conseguinte,

como um meio fundamental de aprendizagem. Neste sentido, não podemos deixar de relevar a ideia de Oliveira Formosinho e Costa (2011), quando as autoras afirmam que “aprender em companhia da natureza, dos livros e das pessoas é negar a educação transmissiva e experimentar a educação experiencial participativa” (p.92).

Intervimos, ainda, no sentido de ajudar a situar o grupo face a uma das questões levantadas e que importava saber se já havia sido obtida resposta, pelo que perguntámos:

“*Afinal será que os dinossauros ainda existem? (ED)*, tendo surgido as seguintes respostas:

“*Os dinossauros já morreram.*” (Gonçalo)

“*(...) viviam num país que tinha muita terra, havia muito sol e depois um cometa foi à terra e morreram todos. Alguns transformaram-se em crocodilos.*” (Miguel)

“*Fazia muito calor.*” (Teresa)

“*Havia muito pó, o pó estava nas árvores. Os dinossauros não viam e batiam uns nos outros.*” (Gonçalo)

“*Depois quando os humanos nasceram encontraram dinossauros.*” (Gabriel)

“*Encontraram os esqueletos de dinossauros.*” Emenda (Telmo)

“*Não são esqueletos são fósseis.*” (Gabriel)

“*Os homens (...) começaram a escavar para encontrar dinossauros.*” (Gabriel)

“*E as pegadas, fizeram experiências.*” (Miguel)

Estes conhecimentos eram fruto de pesquisa individual e coletiva realizada não apenas na instituição, mas também em casa, em colaboração com os pais. No sentido de clarificar a dúvida emergente acerca da designação dos vestígios encontrados dos dinossauros, retomámos e discutimos essa ideia com as crianças, concluindo que os fósseis ou vestígios encontrados podiam ser dos seus esqueletos.

Durante algum tempo, em diferentes momentos da *rotina*, as crianças realizaram atividades diversas em torno dos “dinossauros” e foram introduzidos jogos e materiais diversificados na sala, no sentido de responder aos interesses do grupo. Os tópicos explorados começaram a ser integrados em jogos e construção, pinturas, desenhos, modelagem e faz de conta, como as imagens a seguir apresentadas permitem perceber.



Figura 15 - Construções sobre o tópico dos dinossauros

Estas foram apenas algumas das produções em que as crianças se implicaram e que permitiram ir explorando materiais, fazer escolhas, conjugar ideias com os colegas, e pesquisar e experimentar formas possíveis de fazer e dar a conhecer ideias e conhecimentos.

Tirando partido dos recursos que tanto interesse despertavam nas crianças, propusemos-lhes proceder à classificação dos brinquedos de “dinossauros” que haviam trazido e que se encontravam na sala para brincar. Pareceu-nos que essa atividade poderia, para além das possibilidades de exploração de conteúdos ao nível da matemática e expressão oral e escrita, contribuir também para reativar a curiosidade do grupo, no sentido de dar continuidade ao projeto, o que, como alerta Rankin (1999), “é uma tarefa muito importante e delicada” (p.201).

- **Classificação dos brinquedos de dinossauros**

A atividade foi programada pelo educador e promovida num momento de trabalho em *grande grupo*. Consistiu em desafiar as crianças a observar os brinquedos de “dinossauros” que tínhamos na sala e a pensarem se poderiam ser divididos em grupos e que critérios poderiam ser tidos em conta.

Uma criança sugeriu que fossem agrupados por famílias, enunciando os nomes de algumas espécies que o grupo conhecia e sendo o nome escrito pelo educador. Depois procedeu-se à classificação dos brinquedos dos dinossauros, segundo esse critério.

Outra criança propôs atender ao critério “modo de alimentação”, classificando-os como: o grupo dos carnívoros e o grupo dos herbívoros. Os locais onde caçavam foram também apontados como critério de classificação. Todavia, havia ainda que

considerar os que se deslocavam no ar e os que se deslocavam na terra e recapitulámos o que comia cada um.

Tornou-se, assim, possível explorar formas diversas de classificação dos objetos, compará-los e contá-los, como ilustra, a figura 16. Estratégia que nos parece ir ao encontro do definido nas Orientações Curriculares (ME/DEB,1997), quando alertam que “as oportunidades variadas de classificação e seriação são fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número” (p.74).



Figura 16- Classificação dos brinquedos de dinossauros, em grande grupo

Posteriormente, em momento de *pequeno grupo* e de forma livre, as crianças realizaram desenhos, pinturas, modelagens e colagens em torno do tópico dos dinossauros, algumas, copiando, tentaram escrever o nome de cada um. Estas iniciativas merecem relevo pela importância que assumem enquanto meios de possibilidade de comunicação e de documentação das experiências realizadas e que, em momentos de *rever*, ajudam à expressão oral de conhecimentos e colmatar receios que possuem.



Figura 17 - Exemplos de trabalhos elaborados pelas crianças

Foram muitas as experiências realizadas ao longo dos dois meses de desenvolvimento deste projeto, porém, parece-nos que uma das etapas em que o

entusiasmo e o envolvimento assumiram particular relevo, foi a que envolveu a descoberta da dimensão que um dinossauro poderia atingir.

Assim, num momento de *rever* a ação desenvolvida, uma criança questionou o educador sobre:

- **Qual seria a medida do dinossauro que tinha estado a ver num livro?**

Foi buscar o livro e apontou para um braquiossauro que tinha como texto auxiliar as medidas do dinossauro, isto é, vinte e cinco metros de comprimento. Procurando que o grupo refletisse sobre o espaço que corresponderia a essa dimensão, perguntámos se esse dinossauro caberia na nossa sala, ao que responderam que não, pois media muitos metros. Continuando o diálogo, e sublinhando que sim, que media muitos metros, ou seja, 25 metros, mas verificando também que alguns deixavam transparecer algumas dúvidas se não caberia mesmo na sala, sugerimos que poderíamos averiguar melhor, podendo medir a sala e lembrando que havia uma unidade de medida na sala. Tratava-se da fita métrica, afixada atrás da porta, a qual tinha sido utilizada para medir e registar a altura de cada um.

As crianças alegaram que essa fita era pequena para o pretendido. Explicámos, então, que se tratava de uma unidade de referência e que poderíamos utilizá-la vinte e cinco vezes, até perfazer a dimensão referida, o que significava multiplicar essa unidade pelo número de metros referido. Concordando experimentar essa ideia, trouxemos um rolo de papel higiénico, medimos e cortámos vinte e cinco metros desse papel. Desdobrámo-lo pela sala, mas não dava para perceber a real dimensão do dinossauro, uma vez que não dava para apresentá-lo em linha reta. Indagámos junto das crianças como poderíamos fazer, para podermos avaliar o comprimento do braquiossauro, de que nos falava o livro. Uma criança disse que o papel tinha que ser esticado e que, por isso, não cabia na sala. Discutido o possível espaço onde fazê-lo, acordámos ser no espaço de recreio e, dado o adiantado da hora, seria efetuado no dia seguinte.

Assim, no dia seguinte, estendemos o rolo de papel no exterior e verificámos que este ocupava a totalidade do parque de estacionamento. Surgiu então a ideia de desenhar o dinossauro. Fomos estendendo o rolo de papel, tentando retratar a forma do corpo do dinossauro e as crianças acompanharam essa linha desenhando-o com giz, como pode ver-se pelas imagens que se seguem.



Figura 18 - Representação do comprimento do dinossauro no parque de estacionamento.

Quando terminado o trabalho, os restantes elementos do grupo vieram observar a figura representada para poder avaliar a verdadeira dimensão referida no livro como sendo o comprimento de um braquiossauro. Mais tarde, na hora de recreio as crianças adaptaram o jogo da “apanha” utilizando esse espaço. Não observei o início dessa atividade, mas pude constatar que o jogo consistia em correr dentro e fora do dinossauro até serem apanhados. Estavam a salvo quando se colocassem nas patas do animal. Gerando-se grande confusão, pelo facto de todas as crianças se encontrarem à procura dessas áreas de segurança, sugerimos-lhes a delimitação de outros espaços de segurança no corpo do dinossauro, permitindo prosseguir o jogo com o envolvimento de um grupo alargado e podendo fazê-lo em maior segurança. O jogo foi realizado durante vários dias, juntando-se ao grupo inicial crianças de outras salas da instituição.

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem desenvolvida parece-nos poder relevar que o papel do educador, como refere Rinaldi (1999) “não é simplesmente satisfazer ou responder a perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes (p.114).

No que se refere à atividade das crianças, importa sublinhar a sua participação na procura e mobilização de conhecimentos e de recursos para promovê-los, tendo presente que, como refere Gambôa (2011), “o aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (p.70).

Importa, ainda, sublinhar que esta experiência de aprendizagem partiu do interesse de um grupo de crianças e do olhar atento do adulto que resolveu dar-lhe voz.

Embora vivenciada em profundidade por um pequeno grupo trouxe conhecimentos a toda a turma.

Foi promovida uma abordagem transdisciplinar, tendo sido trabalhadas as várias áreas de conteúdo (formação pessoal e social, expressão e comunicação, e conhecimento do mundo) de forma articulada, visto que, como referem as Orientações curriculares (ME/DEB, 1997) “a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (p.48).

Embora nunca se saiba quando é chegado o momento de dar por terminado um projeto, o interesse de parte do grupo diminui passados dois meses. Propusemos então expor no exterior toda a informação recolhida. Essa exposição temporária foi o culminar do projeto. A sua preparação proporcionou imensas conversas, momentos de socialização, o rever das aprendizagens feitas e sobretudo serviu para tomarem consciência sobre os processos de aprendizagem utilizados. Na figura 19 apresenta-se um dos registos elaborados para sistematização das aprendizagens desenvolvidas.



Figura 19- Registos como forma de sistematização do que aprendemos.

2.3. Experiência de aprendizagem: procurando ir mais além da narrativa

A experiência de aprendizagem que a seguir descrevemos surgiu na sequência da leitura ao grupo de uma história “Quando a mãe grita” de Jutta Bauer (2007)⁸.



Figura 20 - O livro da narrativa

Considerando que, como afirma Egan (1994), “contar uma história é uma forma de estabelecer significado” e que “as histórias tendem a relacionar-se largamente com significados afetivos”(p.50), não podemos deixar de sublinhar o importante papel que lhe deve ser atribuído no processo de aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar.

A intencionalidade que esteve subjacente à leitura da história, acima referida, era sobretudo de alertar as crianças para a importância que a família assume nas nossas vidas e para os múltiplos sentimentos que a mesma pode permitir-nos experienciar.

Por isso, importa lembrarmos que, como afirma Sanches (2012), “a família é o primeiro e o principal ecossistema em que a criança aprende e adquire identidade” e que “constituiu, independentemente das alterações pelas quais tem passado, um espaço de afetos, de segurança, de aceitação e de relações estreitas e duradouras” (pp. 85-86), daí o importante papel de complementaridade mútua que ela e a instituição pré-escolar devem assumir na vida da criança.

Por outro lado, havíamos identificado a necessidade de haver maior abertura e diálogo entre a instituição pré-escolar e os pais/famílias das crianças.

Entendemos que, como refere Vasconcelos (2009):

“Os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de- infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância, pesquisando conjuntamente

⁸ Trata-se de uma obra incluída no Plano Nacional de Leitura

com os filhos, produzindo informação relevante, contribuindo para a solução dos problemas encontrados, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais” (p.65).

Nesta linha de pensamento, a nossa intencionalidade primeira era envolver as famílias no processo educativo pré-escolar das crianças, partilhando com elas informações e responsabilidades.

Num primeiro momento fizemos a leitura da história. Trata-se de uma história que tem muito pouco texto e relata o quanto parece ter ficado despedaçado, ao longo do dia, o personagem principal pelo facto de, pela manhã, a mãe ter gritado com ele. Todavia, o reencontro com a mãe ao fim do dia permitiu ver como o mal-estar tinha sido ultrapassado. Esta é uma história onde os conflitos binários de alegria/tristeza, segurança/ insegurança se manifestam com evidência.

A partir da exploração das imagens da história, emergiram várias questões relacionadas com o modo como as pessoas, por vezes, se sentem e o que pode levá-las a ficarem tristes ou alegres, seguras ou inseguras, entusiasmadas ou desanimadas. Neste sentido, importa considerar que, como refere Mateus (2008):

a história é um veículo cultural personalizado pelo formato narrativo do narrador, que se sustenta na existência de um conflito; no protagonismo e personificação do conflito em personagens; no desenvolvimento da ação na sequência de eventos narrados em pormenor e na conclusão ou resolução do conflito como fio condutor da narrativa (p.98).

Conversámos, ainda, sobre relações sociais e familiares, emoções, estratégias de gestão de conflitos e as regras que é necessário cumprir. Procurámos que neste processo, como sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), favorecer “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (p.51).

Nesta linha de pensamento e, num clima de abertura ao diálogo e de grande respeito por todos e por diferentes opiniões e modos de relação, colocámos uma questão às crianças, enquadrada no conteúdo da história:

- **Será que a nossa mãe também grita connosco? E se gritar será que nos acontece o mesmo que ao pinguim da história? (ED)**

As afirmações surgiram espontaneamente:

“A minha mãe grita comigo.” (Isabel)

“A mãe não grita, chateia-se porque não como. Depois, peço desculpa e dou beijinhos.” (Carolina)

“A mãe grita e eu fico zangado.” (Gabriel)

“Quando pisa nos meus brinquedos.” (Tina)

“A minha mãe grita, mas não me desfaz.” (sorri, mostrando ironia e confiança)
(Duarte)

“Eu fico contente.” (sorri, manifestando querer contraria a ideia esperada)
(Telmo)

“A minha mãe ralha comigo, ela diz-me as coisas e logo vou fazer.” (Joana)

“Eu durmo sozinho na cama.” (Joana)

“A mãe grita porque estou a fazer asneiras e depois fecha a porta. Eu fico contente.” (Gonçalo)

O irmão do Gonçalo acrescenta dizendo: *“Sabes que não. Está a mentir. Chora.”*
(Miguel)

“A mãe não pede desculpa.” (Isabel)

As afirmações das crianças que constam do excerto deixam perceber que no entender da maioria das crianças, as mães, por vezes, também sentiam necessidade de gritar, enunciando, algumas delas, os motivos que os levavam a assumir essa atitude. Entre as razões apontadas encontram-se o não comer, o não arrumar os brinquedos, o não cumprir regras e o não manifestar independência, como seja, dormir sozinho.

Algumas afirmações deixam ainda perceber o entendimento da atitude de gritar como um meio de chamada de atenção ou repreensão sobre determinados comportamentos e, no caso de (Joana) essa atitude parece ser acompanhada de informação que ajuda e responsabiliza pela transformação desses comportamentos, referindo: *“A minha mãe ralha comigo, ela diz-me as coisas e logo vou fazer”*. Por sua vez, (Telmo) e (Gonçalo) manifestam tal não acontecer, deixando perceber não os afetar esse tipo de atitudes. Como nos diz Egan (1994) através das histórias os “sentimentos podem clarificar os motivos para as acções ou o sentido e resultados dessas acções” (p.42).

Procurámos, em outros momentos, compreender melhor como era percebido por cada um este tipo de atitudes e não deixar a informação esquecida, para que melhor pudessemos articular-nos com pais e suscitar diálogos que ajudassem a construir formas alternativas de intervenção e implicação das crianças nesse processo.

Procurámos, ainda, promover com as crianças a reflexão sobre ações, comportamentos e atitudes próprias dos adultos, em ordem à identificação de modos alternativos de interação, bem como sobre a importância de cada um aprender a saber ser organizado, responsável, autónomo e capaz de cumprir regras.

Parece-nos que as afirmações das crianças vêm dar razão a Egan (1994) quando defende que as histórias encontram em nós ressonância, permitindo a história lida apoiar e suscitar a expressão de experiência, emoções e sentimentos e equacioná-los face a outros convergentes ou divergentes.

Quando nos envolvemos num projeto, sabemos qual é o ponto de partida, mas não podemos prever totalmente os caminhos que vai percorrer. Pois, como afirma Mateus (2008) “o carácter integrador dos temas procura evitar a aprendizagem disciplinarizante” (p.72) Foi o que aconteceu quando nos propusemos escolher esta narrativa.

Assim, pensávamos partir dela para enveredar pelo tópico da família, mas fomos surpreendidas pelo grande interesse manifestado pelas crianças sobre uma parte da história, em que era afirmado que o corpo da personagem da história se tinha perdido “por entre as ondas do mar”. Foram muitas as ideias que começaram a ser apresentadas sobre o mundo marinho, suscitando um diálogo muito participado por todos. Entendemos, ser oportuno, tirar partido da motivação manifestada por alguns elementos do grupo e criar oportunidades de se envolverem na procura de mais informações acerca desse tópico, bem como a colaboração dos pais/famílias na concretização da tarefa.

Assim, em diálogo com o grupo, perguntámos quem gostaria de aprender e descobrir mais sobre o que poderá existir no mar. Várias manifestaram interesse, mas algumas encontravam-se divididas entre enveredar pela pesquisa desse tópico ou sobre outros que também emergiram no diálogo sobre a história, como a vida nas montanhas, nos desertos na cidade. Todavia, cinco estavam decididos a querer levar a ideia avante, pelo que, depois de alguma discussão sobre como fazer, foi decidido que, no tempo de trabalho em pequenos grupos, poderia esse grupo dedicar-se mais à pesquisa sobre esse tópico, mas que todo o grupo poderia colaborar na recolha de informações, em casa, com os pais ou outros membros da família e amigos.

Consideramos que auxiliar a criança a compreender os rumos de uma investigação é ajudá-la a encontrar relação entre os factos ou fenómenos. Pois acreditamos que quanto maior é a compreensão maior o interesse na investigação.

O desenvolvimento do projeto envolveu a realização de múltiplas atividades, nas quais surgiram oportunidades diversas de verbalização de ideias e conhecimentos, a emissão de juízo crítico sobre as mesmas e a cooperação entre as crianças, mas também entre os pais, crianças e profissionais. Entendemos que, como afirma Rankin (1999)⁹:

o papel da professora neste processo é estimular cada criança a participar e crescer, tanto quanto possa, dentro do contexto da investigação do grupo. Isto é realizado dentro de uma compreensão de que o projecto pertence ao grupo; cada criança é uma parte, essencial mas apenas uma parte (p.199).

A exposição da narrativa no placar informativo (figura 21) foi uma, entre outras, das estratégias adotadas para informar os pais sobre o trabalho em desenvolvimento e alertar para uma possível colaboração de todos nesse processo.

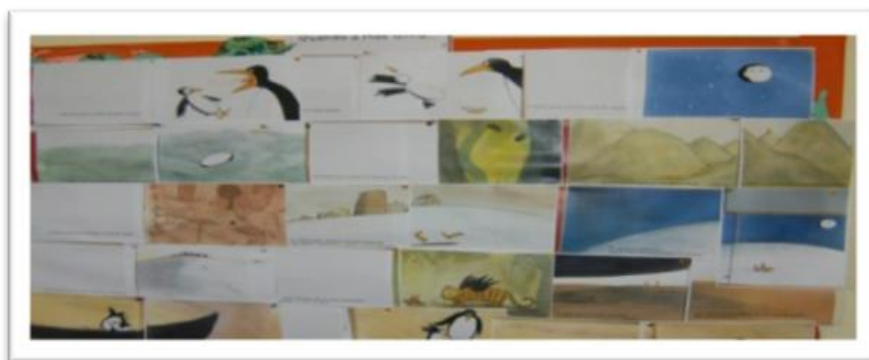


Figura 21 - Exposição da história no placar

Foi com alguma surpresa, mas com particular satisfação, que acolhemos o *feedback* dos pais e das crianças. Observámos crianças a puxar pela mão dos pais/mães para os conduzir até ao placar e aí irem-lhes indicando os diferentes momentos da narrativa. Observámos um deles (Miguel) a explicar à mãe, com grande entusiasmo, “*na linha do cimo era quando a mãe gritou e o pinguim ficou desfeito e a cabeça dele voou para junto das estrelas... Não estás a ver a cabeça dele no meio das estrelas?*” Apontando para a segunda coluna, continuou:” *aquela é de ir o corpo parar ao mar e estar a perder-se nas ondas; as asas também voaram e foram para selva...;* “*vês aquele*

⁹ O autor refere-se ao trabalho em escolas que trabalham segundo o modelo de *Reggio Emilia*, mas que nos parece poder ilustrar o papel que, nesta experiência, foi assumido pelo educador.

biquinho lá no cimo da montanha, era o bico do pinguim que foi parar ali”, prosseguindo até relatar a história toda.

Nesse dia, observámos ainda uma mãe a fazer a leitura da história para várias crianças e alguns pais perguntaram-nos onde poderiam adquirir histórias que abordassem esse tipo de temáticas, não só porque achavam que aquela tinha agradado aos filhos, mas que podiam ajudá-los a abordar, com os filhos, temáticas nem sempre fáceis de explicar e de eles as entenderem. Na sequência desses diálogos, surgiu a abordagem, com os pais, de questões relativas à árdua tarefa que é educar uma criança, a falta de tempo que hoje têm para estar e acompanhar os filhos e o que costumam fazer com eles.

Resumindo, a exposição das imagens da história permitiu que pais e educadora partilhassem ideias, sentimentos e conhecimentos, aspeto que nos parece ir ao encontro do sublinhado por Sanches (2012) quando afirma haver necessidade de “promover iniciativas que se constituam como potenciais pontes para estabelecer formas de comunicação e de colaboração mais amplas e efetivas entre educadores e pais” e alerta que “as instituições pré-escolares (...) se encontram em melhor posição para promovê-las” (p.106).

Importa, ainda, referir que aproveitámos os encontros e diálogos estabelecidos com os pais para renovar a solicitação de colaboração que, entretanto, já havíamos feito por escrito para a concretização de outras atividades, nomeadamente de ajudarem os filhos a lembrarem e registarem quem faz parte da sua família, não limitada ao nuclear, mas sim a família, geralmente, denominada família alargada. Alguns exemplos de trabalhos realizados por pais e crianças e enviados para a instituição pré-escolar, podem ver-se na figura 22.

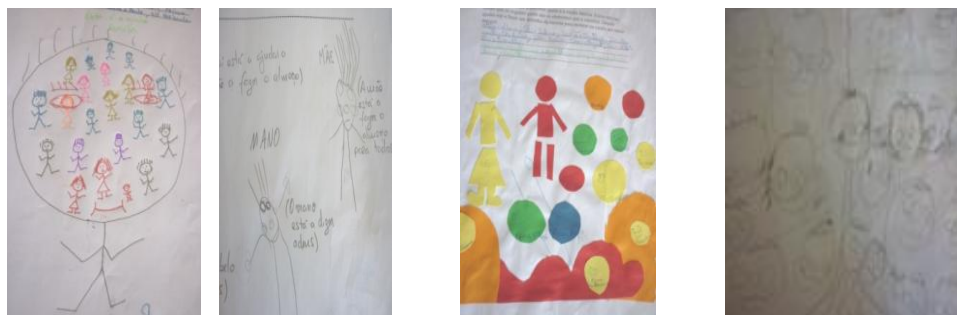


Figura 22 - Trabalhos elaborados por crianças e pais sobre a família de cada um

A intencionalidade que esteve subjacente a esta iniciativa tinha a ver com promover o diálogo entre pais e filhos sobre os familiares mais próximos e localidade onde vivem, no sentido de as crianças melhor poderem identificar-se, aspetos para que apontam as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

Incentivámos ainda as crianças a trazerem uma fotografia da família, de que gostassem e pudessem utilizá-la para a elaboração de composições na área de expressão plástica. Apresentámos várias propostas e solicitámos que pudessem sugerir e escolher o que fazer, equacionando a viabilidade da sua concretização. As ideias de fazer puzzles e retratos foram as mais escolhidas, mas divergindo uns dos outros em função de gostos e iniciativas pessoais, como os trabalhos que a seguir se apresentam deixam perceber.



Figura 23 - Trabalhos realizados a partir de fotografias da família

Aconteceu ainda, em trabalho de *grande grupo*, representaram papéis familiares, o que permitiu retratar diferentes composições da estrutura familiar, de redes de relações e do desempenho de papéis e tarefas. Esta atividade fez com que aumentasse a procura da área da casa/faz de conta e por isso identificámos a necessidade de integrar novos adereços e aumentar a quantidade de alguns existentes, no sentido de favorecer o desempenho de diversos papéis sociais, sexuais e familiares.



Figura 24- Representação de papéis sociais e familiares

Em trabalho de *pequeno grupo*, as crianças exploraram livros alusivos à família e aos contextos ambientais (mar, selva, monte, cidade, universo, deserto) de que falava a história de Bauer, que como temos vindo a referir, tinha suscitado a exploração dos tópicos referidos. No sentido de despertar novos pontos de interesse e de aprendizagem, bem como de melhor compreendermos as interpretações que as crianças atribuíam à mensagem da história, num momento de trabalho em grande grupo, propusemos-lhes que relembassem de que falava a história, utilizando imagens em cartões para sequenciação dos episódios que a narrativa integrava. Assim, partimos da seguinte questão:

- ***De que nos falava a história?***

Em resposta à questão as crianças apontaram:

“Fala da mãe pinguim e do pinguim.” (Duarte)

“A história diz para não gritar.” (Isabel)

“Não, não, a mãe grita com o pinguim.” (Joana)

“E o pinguim partiu-se todo.” (João)

“Partiu-se todo porque a mãe gritou e foi para a sombra também.” (Teresa)

“A cabeça do pinguim foi para as estrelas, ao pé da lua.” (Gonçalo)

“O corpo foi para a água.” (Paulo)

“O corpo foi para o mar.” (Joana)

“O corpo foi para as ondas do mar.” (Telmo)

Como os enunciados permitem observar as respostas situam-se ao nível da descrição do texto, podendo entender-se como característica do pensamento pré-operatório do grupo etário pré-escolar. No sentido de ajudá-las a interrogarem-se sobre o significado da mesma, questionámos:

- ***“Mas será que o pinguim se partiu mesmo?”*** (ED)

“Eu acho que não.” (Telmo)

“Se se partisse, morria e ele não morreu.” (Joana)

Seguiram-se outras respostas, que apontavam no mesmo sentido. Perguntámos-lhes, de seguida: “Então o que quereria dizer o autor, quando escreveu que ele se partiu todo?” (ED)

“*Eu acho que ficou triste.*” (Telmo)

“*Muito triste. Eu já falei disso com a minha mãe.*” (Maria)

“*E zangado.*” (Pedro)

- ***Porque achas que ficou triste? Poderia até querer fugir, por isso é que lhe voou a cabeça para o céu!*** (ED)

“*Porque quando a mãe se zanga nós ficamos tristes.*” (Telmo)

Numa tentativa de perceber e partilhar entre todos o que tinham apreendido das pesquisas feitas continuámos a questioná-los:

- ***Estiveram a ver livros e fotografias, quem consegue dizer o que é o mar?*** (ED)

“*Eu já vi, o mar é azul.*” (Duarte)

“*E não. É transparente.*” (Telmo)

“*O mar é onde andam as ondas.*” (Joana)

“*O que são as ondas?*” (Manuel)

“*As ondas vêm e assim levam-te.*” (Telmo)

- ***Alguém sabe porque as ondas existem?*** (ED)

“*É o vento, porque o vento sopra muito e as ondas vêm contra nós.*” (Telmo)

Podemos verificar que há crianças que, por terem observado e pesquisado informação sobre o mar, evidenciam já um saber experiencial e científico.

“*O mar é água para nadar, não se pode beber porque faz mal à barriga e depois fica-se doente.*” (Telmo)

“*Eu já vi o mar, é azul.*” Repete o (Duarte) novamente com convicção

“*E não. É transparente.*” Argumenta de novo (Telmo)

Procurámos criar espaço para a formulação de questões sobre os lugares e os contextos observados, nem sempre as crianças se interessam sobre o que lhe é mais próximo, pois os *media* agudizam-lhes a curiosidade, tornando o longínquo próximo.

Procurámos, ainda, auscultar as ideias apreendidas através da leitura e observação de imagens sobre esses contextos para poder sistematizar os saberes já adquiridos e assim partir para novos focos de interesse, pois como refere Martins, *et al.* (2009) “importa estar atento às ideias prévias que as crianças têm sobre os fenómenos

que observam, considerando-as como ponto de partida para novas situações de aprendizagem” (p.19).

Na sequência desse diálogo, para além do grupo, que havia decidido querer alargar os seus conhecimentos sobre o mundo marinho, surgiu mais um grupo de trabalho querendo envolver-se na construção de saberes sobre a cidade. Os adultos da sala procuraram apoiar a organização dos grupos e acompanhar cada um deles, fornecendo pistas para recursos a fontes de informação e ajuda na sistematização da mesma.

As crianças foram construindo conhecimentos, essencialmente, ao nível do conhecimento do mundo. Contactaram com diferentes fontes de informação, fizeram levantamento de características dos *habitats*, hábitos sociais e alimentares de alguns animais marinhos e da forma como se reproduziam. Quanto à cidade para além da pesquisa de imagens fizeram observação direta, pois durante algum tempo tinham como tarefa observar o que viam na viagem entre a escola e a casa, quando chegava o tempo de grande grupo partilhavam o observado. Como nos diz Mendes e Delgado (2008) “ as crianças devem ser incentivadas a descrever e identificar pontos de referência na construção de itinerários” (p.76).

Num outro momento aproveitámos o transporte oferecido pela junta de freguesia, “ o comboio” e fomos à descoberta da cidade. No decurso do desenvolvimento dos projetos surgiram vários momentos de encontro de todos, onde informavam e mostravam alguns materiais que haviam encontrado, partilhando saberes e estratégias utilizadas para aceder a essas informações, o que nos leva a corroborar a opinião expressa por Malaguzzi numa entrevista dada a Gandini (1999), que refere que “através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender” (p.94).

Para melhor contextualização, transcrevemos alguns dados recolhidos através das notas de campo referentes ao mundo marinho:

Agora já sabemos muitas coisas sobre o mar. Então quem vive no mar? (ED)

“*Os peixes, as baleias e orcas...*” (Gabriel)

“*As baleias, os tubarões as orcas os caranguejos as raias, os peixes, o peixe-espada.*” (Miguel)

“*Os cavalos-marinhos.*” (Gabriel)

“Os cavalos-marinhos morrem fora da água.” (Miguel)

“O polvo.” (Gonçalo)

“O tubarão não é forte na areia? Quando mexemos na boca dele fora da água já não é forte?” (Miguel)

O educador explicou como se processaria a morte do tubarão se este desse á costa.

“Mas ele não morre agora, só morre depois.” (Gabriel)

“Depois podemos mexer.” (Miguel)

“As focas, as focas moram no mar.” (Carolina)

“As morsas moram no mar.” (Susana)

“As morsas andam no gelo.” (Telmo)

“Também há algas, a minha mãe lava o cabelo com algas.” (Teresa)

“O cabelo lava-se com champô.” (Telmo)

“Mas a minha mãe tem um champô de algas, está lá desenhado.” (Teresa)

Como as falas das crianças permitem observar, foram identificados vários animais que vivem no mar e também algumas das suas características de vida, nomeadamente ao nível dos perigos de sobrevivência que podem ocorrer quando saem do espaço habitado. Foram ainda identificadas espécies vegetais (algas) que vivem no mar e a sua utilidade para o homem.

Relativamente à temática da cidade, depois da exploração durante alguns dias, houve um momento de partilha e sistematização dos saberes sobre o que observaram e pesquisaram:

- ***Como é a nossa cidade?***

Em relação a este tópico identificaram aspetos diversos, que podem classificar-se como relacionados com a habitação, as ruas, os transportes, os modos de vida das pessoas, espaços culturais e foram ainda identificadas algumas diferenças entre o espaço urbano e o espaço rural (ao nível da dimensão e de alguns tipos de casas).

As respostas das crianças revelaram sistematização de informação e capacidade de observação, quando falam das dimensões dos prédios e do aspeto estético das casas.

Aquando do passeio de “comboio” as crianças evidenciaram sentido de orientação face às ruas onde moravam ou que frequentavam. Identificavam zonas próximas dos locais familiares e conseguiam descrever o trajeto para lá chegar.

Assim, parece-nos poder considerar que, como sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), os conhecimentos em relação à geografia podem “alargar-se para além do meio imediato, ou aprofundar-se e diversificar-se a partir dele” (p.82).

No sentido de sistematizar conhecimentos construídos a partir da história, “*Quando a mãe grita*” de que temos vindo a falar, desenvolvemos a atividade que, a seguir se apresenta.



Figura 25 - Momento de recontagem da história com cartões

Procurámos que esta atividade enveredasse por aspetos do contexto e não dando tanta ênfase ao conteúdo da história. Pretendemos que as crianças identificassem e descrevessem os elementos relativos a cada um dos espaços referidos e que ordenassem as imagens, segundo a sequência com que surgiam na história. Consideramos, corroborando a ideia de Mendes e Delgado (2008), que é importante que as crianças observem e a descrevam situações, para mais tarde as interpretarem e lhes atribuírem significado.

Surgiu também uma atividade planificada pelo adulto, cuja intencionalidade educativa incide na área da leitura e da escrita, que passamos a descrever.

Imprimimos imagens de animais, em metade de folhas A/4, e dobrámo-las ao meio. Trata-se das figuras a seguir apresentadas e que correspondem às palavras exploradas (RAIA, ORCA, TUBARÃO e TARTARUGA).



Figura 26 - Animais trabalhados no âmbito do projeto

Em metade da folha colocou-se o nome do animal e do outro a imagem do animal correspondente, para assim poder estabelecer relação entre a imagem e o código escrito.

Em momento de *grande grupo* foram-se expondo os cartões, com a imagem dobrada, de modo a ver apenas as palavras escritas. Propusemos-lhes que tentassem descobrir o que estaria escrito em cada cartão, ao que responderem que não sabiam.

Então, fomos abrindo os cartões e na presença da imagem associaram a palavra à imagem, conseguindo identificá-las a todas.



Figura 27- Cartões da atividade sobre a escrita

As crianças foram dizendo, em relação à palavra RAIA:

“Tem o R, é do meu nome...também tem o A.” (Miguel)

“O I também é do meu nome. (Manuel)

Quanto à palavra (ORCA), os comentários foram semelhantes, identificando as crianças as letras com base em palavras com sentido afetivo, como é o caso do nome próprio.

“Esta letra é minha é o O.” (Gabriel)

“Essa também tem a letra do meu nome R.” (João)

“Aquela é o A.” (Mariana)

Apontando para a letra C o educador pergunta:

“E esta, alguém conhece?” (ED)

A Criança cujo nome começa por essa consoante levanta o dedo e diz:

“É minha.” (Teresa)

“Pois é, este é um C, é a letra do nome da C...” (ED)

O educador questiona o que poderá estar escrito nos cartões.

“São letras.” Disseram várias crianças.

Educadora questiona: *E como se chama o conjunto das letras?*

“Palavras.” (Miguel e Gabriel)

“São palavras.” (várias)

“Esta é grande.” (aponta para o cartão onde está a palavra tartaruga) (Gabriel)

A educadora questiona novamente, quais serão as palavras mais pequenas.

“Estas, e são iguais.” (apontando para a palavra ORCA e RAIA) (Gabriel)

Outra criança acrescentou: *“O R do Rodrigo está no começo e aqui não”*, (apontando para as palavras raia e orca.)

“Mas aqui já está no meio”, (apontando para a palavra ORCA).

Fizemos, ainda, divisão silábica de cada palavra, com batimentos de palmas.

No momento seguinte, em trabalho de pequeno grupo, as crianças desenharam os animais selecionados pela educadora, outras foram à procura de modelos em livros. Desenharam em folhas previamente identificadas com o nome do animal, o que os obrigou a uma leitura observativa para escolher a folha que consideravam ir ao encontro da figura a fazer. A figura a seguir apresentada ilustra as imagens observadas e os trabalhos elaborados para representá-las. Foram várias as estratégias e os recursos utilizados para a produção dos trabalhos.



Figura 28 - Descobrimo o código escrito

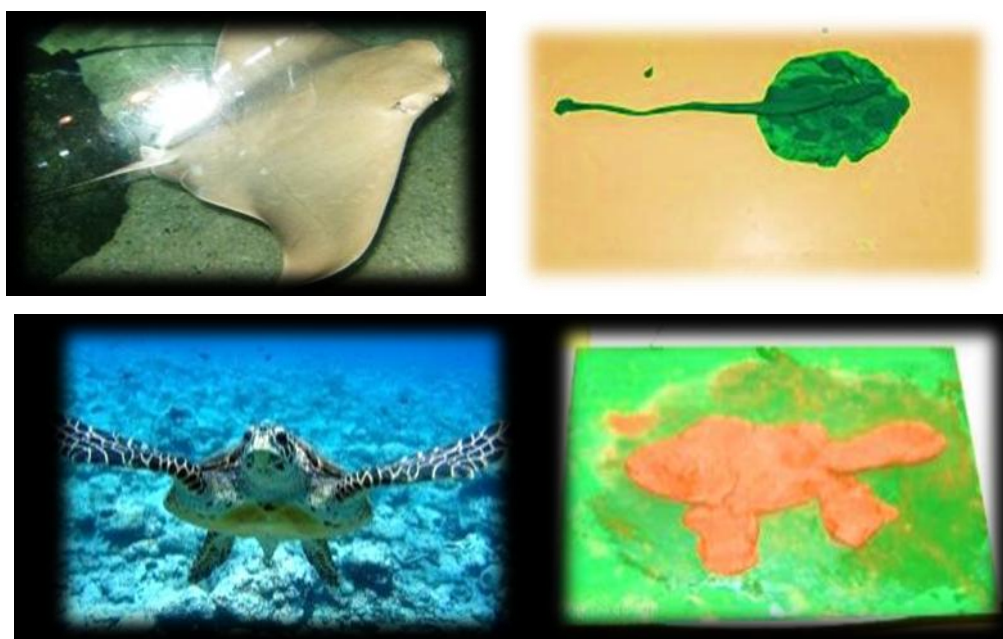


Figura 29 - Reprodução dos animais elaborados na área da expressão plástica

Na sequência destas atividades dialogámos sobre a água e entendemos propor uma atividade em pequeno grupo para exploração sensorial sobre temperatura da água e as oscilações térmicas.

Através de cartões de conceitos de diferentes estados climáticos foi feito o registo das ideias prévias, referindo:

“Aqui está neve.” (Paulo)

“A carrinha da minha vizinha tinha neve.” (Gabriel)

“A neve ...Pois, molhei os pés e a mãe atirou-me (faz e gesto de quem está a lançar algo).” (Diogo)

Induzimos as crianças a pensar noutras situações climatéricas que fazem alterar o estado da neve.

“A neve é fria porque é inverno, derrete e depois faz frio e depois vem a chuva e derrete o gelo.” (Gabriel)

“Nós se ficarmos dentro do gelo, não nos mexemos.” (Miguel)

“Ficamos estátuas.” (Gonçalo)

“Ficávamos a tremer, ficávamos todos gelados.” (Gonçalo)

“Porque a neve é fria e não pode ficar para sempre?” (Gabriel)

“Então porque está sempre neve no polo norte?” (Telmo)

“Porque Jesus manda nevar muito no polo norte.” (Miguel)

A educadora foi elucidando todas as dúvidas suscitadas e acrescentando informação para esclarecer algumas ideias menos claras.

O diálogo promoveu a reflexão e partilha de informações, no sentido de explorar o fenómeno de solidificação da água. Não possuindo explicação objetiva para o facto, o Miguel argumentou invocando uma força superior, não terrena, que pode permitir-lhe admitir a possibilidade de resposta. Procurámos alargar essa reflexão, solicitando ao grupo que pensasse nas variáveis que fazem do Pólo Norte um lugar sempre gelado.

“Mas se a neve derreter, se partir tem muita água e aparecem as orcas.”
(Gonçalo)

“Eu já vi na televisão o gelo a andar sozinho.” (Miguel)

O Miguel demonstrou ter informação e preocupação com as questões ambientais ligadas ao aquecimento da terra e degelo dos polos, referenciando a televisão como fonte de informação.

Apresentámos os cartões alusivos aos outros elementos climáticos (sol, vento, nevoeiro), mas as crianças revelaram pouco interesse, sendo de considerar que são tópicos difíceis de compreender, embora algumas o conseguissem fazer, por associação com atividades alusivas a cada época:

“Aqui estão na praia.” (Miguel)

“É no verão.” (Gabriel)

“Aqui está um bocadinho menos frio que na terra dos pinguins.” (Mariana)

“É primavera...” (Gabriel)

“No verde tem calor porque está sol.” (Teresa)

Em seguida, passámos à parte experimental. Apresentámos os materiais e começámos por fazer uma exploração física e nominal dos materiais. As crianças tentaram prever o que estava dentro das tinas:

“Esta é água quente não posso tocar.” (Telmo)

“Esta está fria (aponta para as tinas de água fria e água tépida).” (Pedro)

A experiência consistia em colocar uma mão na tina com água fria e posteriormente a mesma mão na tina com água tépida. Aguardavam algum tempo, colocavam a mesma mão na tina com água quente e seguidamente na tina de água tépida. Iam descrevendo as percepções e o adulto ia registando numa grelha.

	Fria	Normal	Quentinha	Está a ferver
Criança 1	Fria	Normal	Quentinha	Está a ferver
Criança 2	Fria	Quente	Quentinha	Muito quente
Criança 3	Fria	Quente	Quente	Muito quente
Criança 4	Fria	Quentinha	Quente	Quente
Criança 5	Fria	Quente	Quente	Quente
Criança 6	Fria	Quente	Quentinha	Quentinha

Figura 30 - Grelha de registo

Analisando as grelhas de registo, podemos verificar que as crianças se deixaram enganar pela última percepção térmica mostrando ausência de pensamento reversivo.

Realizámos ainda um jogo “o estado do tempo”. Nele as crianças teriam que vestir mais ou menos roupa, sempre adequada ao estado climático. As crianças mostraram-se na sua quase totalidade, capazes de compreender a situação.



Figura 31 - Jogo complementar da atividade, vestindo bonecas

Quando os adultos trazem atividades para “dentro” de um projeto tem como finalidade a complementaridade de informação, o propósito de enfoque num determinado ponto ou ainda a tentativa de fazer emergir um novo foco de interesse. É, ainda, importante que atendam aos interesses e ideias que as crianças manifestam, no sentido de favorecer novas oportunidades de aprendizagem. Como referem Oliveira-Formosinho e Costa (2011)

“A pedagogia da infância participativa precisa de saber fazer este equilíbrio rico entre prosseguir decisões prévias e torná-las compatíveis com decisões do momento. A pedagogia-em-participação tem a preocupação de integrar as dinâmicas de aprendizagem que provêm de roteiros acordados entre as crianças e a educadora e roteiros em desenvolvimento que nascem do dinamismo que o momento vivido apresenta” (p.99).

Pudemos constatar que as pesquisas planeadas pelas crianças suscitam grande envolvimento e sentido de responsabilidade e, por conseguinte, o desenvolvimento por vezes de aprendizagens mais significativas. O facto de recorrentemente usarem o código escrito também as despertou para a emergência da leitura e do aperfeiçoamento da estrutura linguística pois, quando relíamos os registos tirados em notas de campo, eram as próprias crianças que iam corrigindo a antiga estrutura linguística. Sentimos que esta experiência valeu a pena pela proximidade que proporcionou entre todos os parceiros, pois sentimos que foram tempos de qualidade entre pais e filhos, e tempos de maior disponibilidade por parte de todos. É, no entanto, difícil dar uma resposta exata e atempada a cada grupo, dada a diversidade de interesses e o número de crianças por grupo.

2.4. Experiência de aprendizagem: descobrindo obras de arte

Uma outra atividade ocorreu no âmbito da interação com as famílias, que surgiu na sequência de um convite que uma mãe fez ao grupo para visitar uma exposição de máscaras promovida pela própria.

A partilha de saberes e informações com os pais constitui uma mais-valia pedagógica que importa valorizar e promover.

Aos pais proporciona-lhes um conhecimento mais próximo sobre o que os filhos fazem e aprendem no contexto pré-escolar e às crianças proporciona-lhes maior

confiança nos dois sistemas, o familiar e o escolar. Todos os intervenientes saem a ganhar do reforço de interações, todavia, parece-nos que, como refere Sanches (2012) “há ainda uma longa caminhada a percorrer para que pais e educadores se vejam e sintam como autênticos parceiros no processo educativo das crianças” (p.93).

Por outro lado, esta iniciativa levou a refletir sobre a importância de conceber planos flexíveis, tanto mais que, por vezes, o real interesse das crianças não corresponde às nossas previsões.

Assim, porque reconhecemos a importância da sensibilização das crianças para a arte, bem como a abertura da escola aos pais e à comunidade que prontamente aceitámos responder, de forma positiva, ao convite que nos foi formulado.

A exposição encontrava-se aberta ao público e integrava máscaras elaboradas com diferentes tipos de materiais e técnicas, como pode ver-se na imagem a seguir apresentada.



Figura 32 - Exposição de máscaras

Para além da apreciação das máscaras, pudemos ouvir as explicações da organizadora da exposição falar-nos do conteúdo da exposição e dos materiais utilizados.

Podemos verificar pelo exemplo dos trabalhos apresentado na figura 33, que, houve, um despertar das crianças para a transformação do concreto em figurado, representando a figura humana de forma diferente.



Figura 33- Reprodução de máscaras em pastel.

Acreditando nas potencialidades de educar pela arte deixámos de encarar as expressões como atividades simples ou como motivação e complementaridade para atividades de outras áreas, passando a encará-las como atividades potencialmente facilitadoras de projetos que incrementem aspetos estruturantes do desenvolvimento. Como refere Godinho (2010):

as áreas das expressões não são meros espaços de exploração ou de catarse expressiva. A área das expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas, que o educador deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer (p.15).

Também Vasconcelos (2009) defende que as artes “são parte integrante das literacias a ser trabalhadas na criança enquanto instrumentos de apropriação do conhecimento e de recriação da realidade” (p.58).

Não pretendemos com esta escolha enfatizar os resultados dos processos de aperfeiçoamento estético, quisemos sim, proporcionar-lhe um reportório de saberes que advém da observação, análise e discussão em torno de uma obra ou outra qualquer manifestação na área das artes, exprimindo depois esse conhecimento em forma de representação artística.

Fazemos, então, uma breve descrição de uma programação que teve como intencionalidade valorizar a área da pintura e da música. Neste sentido, levámos para a sala um livro infantil sobre Marc Chagal (2005).

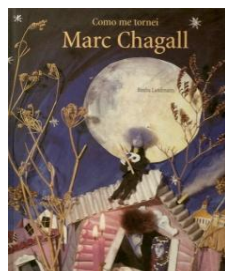


Figura 34 - Narrativa de Marc Chagall

Em momento de *grande grupo* lemos a história. Esta é inspirada na sua autobiografia, *A Minha Vida*. É um texto quase poético que nos fala do fascínio do pintor por tudo o que o rodeava e de como vivia obcecado por todo o tipo de arte. Falamos sobre o meio onde decorreu a sua infância e da sua trajetória pelo mundo. Como refere Mendes e Delgado (2008) “ as crianças devem realizar tarefas que evidenciem a utilidade de um mapa na construção de itinerários” (p.76). Assinalámos no globo os lugares por onde o pintor passou, nasceu e viveu, empreendendo assim uma abordagem à geografia.

No decorrer da atividade observámos e analisámos as ilustrações do livro, o que comportavam, como foram feitas (materiais, cores, expressões, espaços). Referenciámos a singularidade do ilustrador recorrer a materiais de desperdício para produzir as ilustrações. Recorrendo a algumas cópias das suas obras, observámos o facto de Marc Chagall eleger temas semelhantes aos escolhidos pelas crianças. Conversámos sobre o uso da cor e dos contextos. Falámos ainda sobre os locais onde habitualmente se pode entrar em contacto com a arte, como em museus, teatros, casas de música ou na própria rua.

Discutimos com as crianças a ideia de agendar uma visita ao museu de Arte Contemporânea Graça Morais.

Neste âmbito, lembramos que promover a aproximação entre a escola e os museus era um dos objetivos para que apontava o projeto curricular do grupo.

Em tempo de *pequenos grupos* houve crianças que reproduziram páginas do livro e algumas cópias da ilustradora, recorrendo a diferentes técnicas e materiais. Na figura 35 apresentamos exemplos de alguns desses trabalhos.



Figura 35 - Trabalhos das crianças sobre a viagem de Marc Chagall para a América

A criança quando tenta reproduzir algo tem que fazer apelo à sua capacidade de observar, de conjugar materiais e de ultrapassar obstáculos. Nós temos que a ajudar nessa trajetória, proporcionando os meios de que precisa e apoiando-a na medida das suas solicitações implícitas ou explícitas.

Fizemos, num segundo momento, uma visita ao Museu de Arte Contemporânea Graça Morais. No nosso entender, o museu deixou de ser um espaço frio onde se preservam obras de arte e passou a ser um espaço interativo que serve diversos públicos, nomeadamente o escolar. Aquando da visita ao museu, as crianças tiveram oportunidade de observar, jogar e interagir com o espaço e com as obras que lá se encontravam, puderam observar diferentes linguagens plásticas e as potencialidades de cada obra.

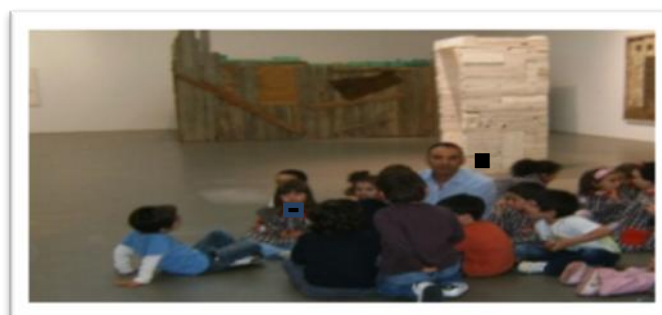


Figura 36 -Visita ao museu de Arte Contemporânea

No decurso da visita, as crianças tiveram, ainda, oportunidade e tempo de realizarem pinturas, produzindo assim a sua obra de arte.

Decorrente da exposição temática, programámos atividades transversais, abrangendo as diferentes áreas e domínios curriculares.

Algumas fotografias mostram o que se produziu com as obras de Graça Morais, *as Metamorfoses*



Figura 37 – Trabalhos sobre a obra de Graça Morais.

Quando observamos obras desta autora que nos mostram “*a mulher grilo*” ou “*a mulher saltão*” estamos perante um mundo de potencialidades a nível de conteúdos a tratar. Tivemos somente que nos orientar para o mundo da descoberta e da criatividade.

Informámos as crianças sobre a possibilidade de utilização de diferentes técnicas de expressão plástica, procurando não interferirmos nas suas produções, pois, entendemos que só assim podemos proporcionar espaço para a sua livre expressão e criatividade. Procurámos, ainda, dar-lhes a possibilidade de poderem interpretar, opinar e sentir sem condicionalismos.

Observámos que uma obra examinada por um grupo de crianças é explorada em, quase todos os seus pormenores perceptíveis. O primeiro passo foi o da observação e um grupo de crianças começou logo a verbalizar o que via, partilhando e complementando opiniões. As crianças deram a conhecer ao grupo o que já sabiam e foram assimilando o que os outros partilharam.

Num segundo momento, procurámos levá-las para leituras mais reflexivas, o que pensavam acerca da obra, o que achavam que os personagens sentiam, o que elas próprias sentiam. Depois pensámos representar a situação, utilizando diferentes linguagens, algumas das quais podem observar-se na figura que a seguir se apresenta.



Figura 38 - Crianças representando o ciclo das borboletas em linguagem corporal.

Do estudo das obras expostas de Graça Morais saíram registos de expressão dramática, de pintura e desenho. Estas proporcionaram investigação aos ciclos de vida de alguns insetos, as suas particularidades de formação, comunicação e forma de viver em comunidade.

Com estas atividades operacionalizaram-se competências no domínio da linguagem e no domínio da matemática, da expressão corporal. A expressão plástica e o conhecimento do Mundo tiveram maior exploração, como as imagens a seguir apresentadas permitem perceber.

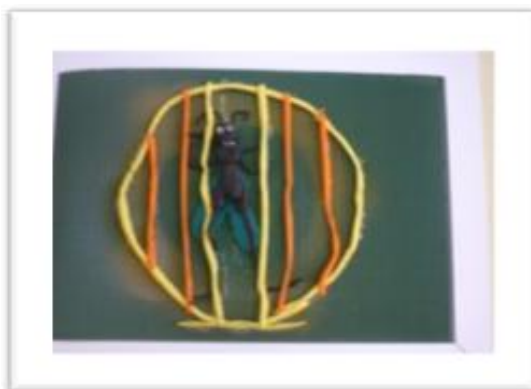


Figura 39-“Um menino a sonhar com o grilo”**Figura 40-** Grilo numa gaiola feito em plasticina



Figura 41- Metamorfoses: O homem touro e o homem pássaro, em diferentes materiais.

As crianças puderem, em vários momentos, observar e realizar múltiplas interpretações de um mesmo fenómeno. O facto de ver um mesmo objeto/fenómeno estudado à luz de diversos autores e com diferentes instrumentos leva-nos a acreditar que esta diversidade de fontes contribuiu para que as crianças pudessem construir conhecimentos e enriquecer-se ao nível cultural, afetivo e expressivo.

Num outro momento, em trabalho de *grande grupo*, aprendemos um poema cantado “*Eu tenho um amigo*”.



Figura 42 - Painéis da amizade.

Pensamos que ao trabalharmos a música ampliamos em cada um de nós, para além do universo cultural, o sentido rítmico, a capacidade melódica e sobretudo a alegria de um estar em conjunto, que só resulta se todos nos empenharmos harmoniosamente nesse momento. Os sons e as palavras fazem-nos sentir, rir, chorar e pensar. Referindo-se à música Godinho (2010) afirma, “para além do valor que a música tem em termos absolutos, (...) ela é também bastante valorizada na sua aplicação a outras artes, (...) intensifica as emoções” (p.88). As virtualidades que podem advir de um simples poema cantado pode oferecer múltiplas oportunidade de nos envolvermos em atividades interessantes.

Num segundo momento, tendo a música como fundo, cada criança identificou uma folha A/4 com nome e número. A educadora fez um painel ligando todas as folhas. Uma criança traçou com um pincel embebido em tinta tentou ligar todas as folhas simbolizando o “*caminho da amizade*”. Separaram-se novamente as folhas e cada um foi para a área da plástica trabalhar a sua obra, com os materiais e os motivos que quisesse, tendo como única regra, respeitar a linha da amizade, deixando-a visível. Acabada essa etapa reuniram-se novamente as folhas pelos respetivos números e, então, surgiu um painel coletivo, cujo fio unificador é o tracejado da linha da amizade previamente traçada, mas onde cada trabalho individual tem a singularidade da cor do traço e das escolhas de cada um. Como refere Godinho e Brito (2010) “um dos fatores essenciais em arte é a criação de surpresas” (p.80), o que também nós quisemos fazer.

Promovemos a troca de ideias acerca das experiências pelas quais cada um passou, refletindo sobre a atividade, atendendo à parte em que cada um participou e no todo conseguido, avaliando as nossas escolhas e os resultados das mesmas. Este tipo de

atividade ajuda a criança a manifestar sentimentos a emitir juízos de valor, factos que ajudam na formação da sua personalidade.

Malaguzzi, numa entrevista feita por Gandini (1999), referencia a importância de aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra sem a intervenção direta do adulto, sublinhando que “o importante era ajudá-las a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto as suas descobertas” (p.84).

Do que pudemos observar somos levados a concluir que área das expressões proporciona momentos de muito prazer e, quando assim acontece, as crianças prolongam as atividades em tempo de envolvimento e em complexidade. Consideramos terem sido vividos momentos importantes de operacionalização de competências ao nível da expressão oral, apresentação de ideias pessoais e do grupo, e de assimilação de conceitos, partilhados em grande grupo, bem como de reflexão sobre as produções de si próprio e as dos outros.

Esperamos que estas experiências lhe tenham sido úteis para se tornarem cidadãos com ideias próprias e capazes de respeito pela diversidade de gostos, ideias e capacidades.

III. Reflexão final

A qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças deve, em nosso entender, merecer reflexão e questionamento, em ordem a equacionar meios que possam contribuir para a sua continuada melhoria. Entendemos, ainda, que profissionais e sistemas devem estar recetivos a novos contributos e a atribuir-lhes significado, num quadro de ação e de pesquisa que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento de todos, crianças e adultos.

Dispomos hoje de um referencial pedagógico que permite ajudar cada um a repensar a sua prática e que aponta para uma perspetiva de aprendizagem de cariz participativo, pressupondo que cada um contribua para a sua autoconstrução e valorize a colaboração que lhe pode ser proporcionada e pode proporcionar. Releva-se, assim, a importância da construção de autonomia, integração social e responsabilidade que facilite a cada um aceder ao pleno exercício das suas potencialidades, num quadro de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida.

Acreditamos que o desenvolvimento de aprendizagens integradas e metodologias de projeto, ajudam as crianças e adultos a construir o presente e conseqüentemente a prepará-las para as etapas subsequentes, ajudando-os a tornarem-se cidadãos capazes de emitir juízos críticos, fazer opções, tomar decisões e criar os seus próprios meios de construção de novos conhecimentos.

Reconhecemos que as metodologias adotadas podem sempre ser melhoradas, mas o envolvimento em aprendizagens ativas e integradas e socializadoras, favorecem o desenvolvimento de oportunidades formativas mais significativas, do ponto de vista do desenvolvimento e realização pessoal de cada um. Essas experiências são fundamentais ao nível da estruturação do pensamento, que se requer crítico e inovador.

Nas oportunidades de aprendizagem que se geraram, tentámos enquadrar-nos dentro desta filosofia. Tentámos promover uma aprendizagem participativa, onde se valorizasse as pessoas na sua relação com o outro, com os espaços, materiais e ideias.

O nosso papel foi de abertura, apoio e incentivo a todos os intervenientes em particular com àqueles que são parceiros primeiros na tarefa educativa das crianças, os seus pais ou representantes legais.

As experiências de aprendizagem que desenvolvemos e aqui descrevemos e procurámos analisar e interpretar, contribuíram, em nosso entender, para ajudar as

crianças a reconstruírem saberes através de atividades em que se tentou favorecer a interação na ludicidade enquanto meio de aprendizagem.

Consideramos que a vivência de projetos de natureza diversa e a valorização da arte são meios importantes para aprender a observar, a comunicar, pensar e exercer a cidadania. Consecutivamente ajuda-as a enquadrar-se no tempo: o tempo da história nos seus diferentes acontecimentos, filosóficos, estéticos e cronológicos. É por isso uma importante oportunidade do conhecimento do mundo e meio para proporcionar aprendizagens integradas e transversais.

As aprendizagens sucederam-se por ciclos temáticos, onde as crianças e adultos se envolveram numa procura ativa de diferentes recursos e meios de aprendizagem.

Como profissionais, procurámos através da observação, sistematização de informação e reflexão sobre a mesma, encontrar estratégias que ajudassem todas as crianças a progredir e, em particular, bem como a prestar particular atenção e apoio aquelas menos envolvidas nas atividades ou ciclo de pesquisa. A dimensão lúdica foi valorizada em todo este processo, reconhecendo que o prazer da descoberta e da segurança aporta a criar gosto em aprender e em continuar a aprender. As Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem constituíram um importante referencial para a organização e concretização da ação educativa que desenvolvemos.

Neste percurso interventivo e formativo, foi importante investigar e refletir sobre a nossa ação pedagógica, para perceber se os nossos credos atingem os resultados esperados, não apenas ao nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também da nossa própria formação e desenvolvimento e dos outros membros da comunidade educativa.

Por isso, consideramos fundamental refletir sobre os fundamentos em que sustentamos a nossa prática educativa, no sentido de uma contínua (re)construção de saberes e, por conseguinte, de atualização e aprofundamento da nossa formação. O questionamento dos conhecimentos possuídos, dos valores defendidos e dos métodos utilizados, pode ajudar-nos a melhor saber responder aos desafios e exigências com os sistemas educativos hoje se defrontam. Acreditamos que experiências de qualidade na primeira infância contribuem para um bom suporte afetivo, cognitivos e social.

Como seres em desenvolvimento, pessoal e profissional, este estudo ajudou-nos a (re) construir saberes e suscitou alguma inquietude em dar novos passos para

caminhar na construção de repostas educativas de qualidade. Enfatizamos, com convicção, que como educadores ensinamos muito daquilo em que acreditamos, quer quanto à forma quer quanto aos conteúdos.

Assim, se os nossos modos de pensar e agir não estão no caminho desejado cabe a todos, dentro do sistema, a responsabilidade por nos inquietar e ajudar a que nos inquietemos.

Bibliografia

- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, (pp.7-20).
- Bauer, J. (2007). *Quando a mãe grita*. Lisboa: Ana Paula Faria.
- Bronfenbrenner, U. (2002) A ecologia do desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados (2º Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas* (pp.83-84). Porto Alegre: Artmed.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Eduards C. (1999). Parceiro, Promotor de Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio Emilia. In C. Eduards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Eduards, C., Gandin, L. & G. Forman. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed
- Esteves, M.E. (1998) *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as crianças pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vigotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90: 8 - 10.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp.84-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gambôa, R. (2011) Pedagogia em Participação. In Oliveira Formosinho, J.& Gambôa, R. (Orgs) *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *A Artes no Jardim de Infância-Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., Banet B. & Weikart, D.P. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 77, Janeiro/Abril, 11-17.
- Katz, L., & Chard, S., (1997). *A Abordagem de Projeto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Kieran, E. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Kilpatrick, W. H. (2006). *O método do Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kishimoto, M. (2007). Brincadeiras e Narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Landmann, B. (2005) *Como me tornei Marc Chagall*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mateus, M. N. (2008). *O Estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, I., Veiga, M. I., Teixeira, F. Tenreiro – Vieira, C, Vieira, R., Rodrigues et al (2009) *Despertar para a ciência: Atividades dos três aos seis anos*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo Esteves L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O fio da História*. Porto Editora.
- Mendes, F.M. & Delgado C.C. (2008). *Geometria-Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância-Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.mestsaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da educação /Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3^a ed. Actualizada) (pp. 121-140). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2006). *Starting Strong II - Early Education and Care*. Paris OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.),

- Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org) & Andrade F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (org.) (2001) *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (orgs) *.O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp.13-45) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J (2011). *A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (orgs).*O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp.13-45) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) . Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1973). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes.
- Pimentel.A. (2007). Vigotsky: Uma Abordagem Histórica- cultural da educação de infantil. In J. Oliveira Formosinho,T. Kishimoto & M. Pinazza(org)*Pedagogia(s) da Infância : dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre:Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uam pedagogia da infância. In J. Oliveira Formosinho,T. Kishimoto & M. Pinazza(org)*Pedagogia(s) da Infância : dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre:Artmed.
- Rankin, B. (1999). B. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia - um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In C. Eduards, L. Gandini & G. forman. *As Cem Linguagens d Criança: A Abordagem Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (p.119- 201).Porto Alegre: -Artmed.
- Read, Herbert, (2007) “*Educação Pela Arte* ”. Lisboa: Edições 70
- Rinaldi.C.(1999). O currículo Emergente e o construtivismo. In C. Eduards, L. Gandini G.forman, *As Cem linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira Infância* (p.114,119). Porto Alegre: Artmed.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação Conhecimento e Supervisão* (3ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. A. (2012). *A educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, Alberto. B. (2003) “*Educação pela Arte e Artes na Educação*”-1º,2º,3º Volumes- Coleção Horizontes Pedagógicos- Instituto Piaget

- Spodek, B. & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de infância: Uma Perspectiva Histórica. In B. Spodek (org.) *Manual de Investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (p.p58,59,65,87.). Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Vasconcelos, T. (coord) Rocha, C. Loureiro, J. Menau, J. Sousa, O. Hortas, I *et al* (2012). & *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologia*. Loures Gráfica.
- Vilhena, G. (2002). *Componente de Apoio à família*. (pp.13,-14). In Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, *Organização da Componente de Apoio Família*. Lisboa: M/DEB/Núcleo de Educação Básica.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Legislação

- Decreto-Lei nº 5/97, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série A de 10 de fevereiro nº 34. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673pdf> (acedida em 8 de julho de 2012).
- Decreto-Lei nº 123/97, Segurança Social de 22 de maio, _Disponível em www2seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=13770_fm=pdf (acedida em 12 de novembro de 2012).
- Despacho 5220/97- Diário da República, II Série de 4 de agosto, _Disponível em www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf (acedida em 4 de julho de 2012).
- Despacho 14026/2007, Diário da República 2ª Série nº 126- de 3 de junho – Disponível em: hppt://www.dre.pt/pdf2sdip/2007/07/126000000/18805.pdf (acedida em 17 de junho de 2012).